



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

TENTO PROJEKT JE SPOLUFINANCOVÁN EVROPSKÝM SOCIÁLNÍM FONDEM A STÁTNÍM ROZPOČTEM ČESKÉ REPUBLIKY.

Ostravská univerzita v Ostravě

Pedagogická fakulta

Speciální pedagogika – vybraná témata

Martin Kaleja



PODPORA TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ
STUDENTŮ SE SPECIFICKÝMI
VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI
NA OSTRAVSKÉ UNIVERZITĚ V OSTRAVĚ

CZ.1.07/2.2.00/29.0006

Ostrava 2014

Studijní opora je jedním z výstupů projektu ESF OP VK.

Číslo Prioritní osy:	7.2
Oblast podpory:	7.2.2 – Vysokoškolské vzdělávání
Příjemce:	Ostravská univerzita v Ostravě
Název projektu:	Podpora terciárního vzdělávání studentů se specifickými vzdělávacími potřebami na Ostravské univerzitě v Ostravě
Registrační číslo projektu:	CZ.1.07/2.2.00/29.0006
Délka realizace:	6. 2. 2012 – 31. 1. 2015
Řešitel:	PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.

Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

Název: *Speciální pedagogika – vybraná témata*

Autor: © PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.

Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta

Studijní opora k inovovanému předmětu:

Integrativní speciální pedagogika

Jazyková korektura nebyla provedena, za jazykovou stránku odpovídá autor.

Recenzentka: doc. Mgr. Eva Zezulková, Ph.D.

Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta

ISBN 978-80-7464-694-2

Obsah

Úvod	4
1 Speciální pedagogika	4
2 Žák se specifickými poruchami učení a chování	12
3 Žák s mentálním postižením	15
4 Žáci s poruchou autistického spektra	20
5 Žáci s nadáním	23
6 Žák ze sociálně vyloučeného prostředí	25
7 Žák s problémovým chováním.....	31
8 Žák s poruchou chování	37
9 Osobnost speciálního pedagoga.....	49
10 Kompetence speciálního pedagoga	55
Literatura	62

Úvod

Předložená studijní opora je určena jako studijní materiál studentům jak prezenční, tak kombinované formy studia absolvujícím předmět s názvem *Integrativní speciální pedagogika* v rámci studovaného oboru speciální pedagogika. Text nabízí **potřebné poznatky** vztahující se k problematice speciální pedagogiky. Definuje klíčové termíny a uvádí do problematiky oboru. **Tvoří teoretickou základnu, ucelenou strukturu jednotlivých témat, s kterými se v průběhu výuky studenti budou setkávat.** V textu studenti naleznou rovněž řadu doplňujících úkolů, kontrolních otázek či otázky k zamyšlení, jež mají poskytnout prostor pro kreativní přístup. Předesíláme, že **studijní opora svým obsahem nemůže plně poskytnout informace k jednotlivým okruhům**, má seznámit studenty s klíčovými tématy, kterými se obor speciální pedagogika zabývá. **Studijní text je sestaven tak, že žádá samostudium a aktivní přístup studenta.** Předmět oboru je značně rozsáhlý a není možné jej vymezit v ucelené podobě v této studijní opoře. Kapitoly tak nastiňují rozsah oboru. Úkoly, část pro zájemce, citovaná a doporučené literatura, včetně platných legislativních zdrojů mohou poskytnout další poznatky a vědomosti, a to zejména těm studentům, kteří chtějí ve studiu daného oboru dále pokračovat.

1 Speciální pedagogika

„Speciální pedagogika je disciplína orientovaná na výchovu, vzdělávání a celkový osobnostní rozvoj znevýhodněného člověka s cílem dosáhnout co možná nejvyšší míry jeho sociální integrace, a to včetně pracovních a společenských možností a uplatnění.“ (Slowik, J. 2007, s. 15) Rozsah vědeckého oboru speciální pedagogika je široký, jeho charakter s ohledem na cílovou skupinu, kterou se zabývá, se vyznačuje interdisciplinarností, má však své pevné místo v systému pedagogických věd. Ján Jesenský (2000) hovoří o komprehenzivní speciální pedagogice, neboť slovo komprehenzivní (též koordinovaná, komplexní, ucelená) označuje souborný termín zahrnující několik skutečností, a to obsáhlost disciplíny, její ucelenost a komplexnost. Předmětem speciální pedagogiky (SP) je zabírání se podstatou a zákonitostmi výchovy a vzdělávání (edukace) jedinců se

speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), a to z pohledu etiologie, symptomatologie, možnosti aplikace speciálněpedagogických metod (reedukace, kompenzace, rehabilitace), profylaxe neadekvátního vyrovnání znevýhodněných osob s postižením, narušením, poruchou apod. Významná orientace je věnována rovněž problematice prevence.

Cíle oboru speciální pedagogika, tak jak uvádí J. Kysučan a J. Kuja (1999), vycházejí z principu humanismu. Středem vědeckého zájmu oboru je člověk jako bytost biologická, sociální, bytost individuální. Cíle tak korespondují s principy celistvé socializace a integrace člověka do společnosti. Zasahují do všech složek kvality života jedince, vyznačujícího se fyzickou, psychickou a sociální odlišností. Speciální pedagogika tak řeší počátek existence člověka a následně celou jeho životní linii. **V ní se zaměřuje na rodinné prostředí, školní prostředí, prostředí, v nichž se jedinec s postižením vyvíjí, formuje a seberealizuje.** Obor sleduje a řeší všechny (teoretické, praktické a výzkumné) otázky týkající se jak vertikální, tak horizontální dráhy života člověka s postižením, znevýhodněním či dispozicemi k těmto fenoménům.

M. Renotírová (In Renotírová, M., Ludíková, L. a kol. 2006) definuje speciální pedagogiku (SP) z hlediska jejího obsahu:

- SP v širším slova smyslu, tj. každá speciálně zaměřená pedagogika (např. pedagogika předškolního věku aj.),
- SP v užším slova smyslu, tj. samostatná vědní disciplína zabírající se zákonitostmi speciální výchovy a vzděláváním, přípravou pro pracovní a společenské uplatnění znevýhodněných a handicapovaných jedinců (mentálně, smyslově, motoricky, sociálně).

My v textu pojednáváme vždy o speciální pedagogice v užším slova smyslu. V této koncepci se budeme setkávat s odbornými termíny, kterým bychom měli zcela jasně a jednotně rozumět. Jde především o terminologii vycházející ze Světové zdravotnické organizace (WHO). Ta definuje tři základní klíčové termíny následovně:

- **impairment**, což představuje poškození (*tělesné, orgánové, funkční*),
- **disability**, co představuje omezení (*personální, pedagogicko-psychologická*)
- **handicap**, což představuje postižení (*sociologická, sociální*).

Další terminologie se v našich podmínkách opírá o legislativní a strategické dokumenty vycházející z jednotlivých resortů ministerstev. Nejčastěji však vycházíme z pramenů resortů MŠMT, MPSV, MZ. Ve školské legislativě se poměrně často setkáváme s termíny: postižený, handicapovaný, znevýhodněný, dítě/žák se speciálními vzdělávacími potřebami, hlavní vzdělávací proud, speciální vzdělávání, klient, osoba se zdravotním postižením ad.

Termín **postižený, handicapovaný** či **znevýhodněný** lze vnímat jako synonyma. Lze je rovněž nahradit jinými pojmy, např. člověk s nevýhodou, s nerovností podmínek, člověk se speciálními potřebami, dítě/žák se speciálními výchovnými a vzdělávacími potřebami, žák se speciálními vzdělávacími potřebami apod.

Dítětem v kontextu vzdělávací trajektorie je jedinec navštěvující předškolní vzdělávání (MŠ, PT ZŠ), v kontextu rodinného prostředí je dítětem osoba, jež je obecně za dítě považována. V kontextu společenském za dítě považujeme jedince, jenž nedosáhl své plnoletosti (do 18 let věku). **Žákem** je jedinec účastnící se povinné školní docházky (dle zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů) a/nebo účastnící se středoškolského vzdělávání (dle téhož zákona).

Speciální vzdělávací potřeby představují jistá specifika ve vzdělávací dráze dotčených osob, vymezených příslušnými legislativními dokumenty. Speciálními vzdělávacími potřebami z pohledu školské legislativy se vyznačují děti, žáci a studenti diagnostikováni jako osoby se zdravotním postižením, osoby se zdravotním znevýhodněním, osoby se sociálním znevýhodněním, a to v procesu vzdělávání. Speciální vzdělávací potřeby dotčených jedinců se saturují podpůrnými a vyrovnávacími opatřeními. V metodických a strategických dokumentech terciárního vzdělávání se setkáváme s označeními: specifické vzdělávací potřeby (SVP), specifické potřeby, osoba se specifickými nároky atp.

Hlavní vzdělávací proud (mainstreaming) garantuje standardy ve vzdělávání, státem definované podmínky pro společné vzdělávání dětí a žáků zpravidla bez jakéhokoliv postižení, za předpokladu neredukovaného obsahu kurikula, nemodifikované vzdělanostní trajektorie povinného vzdělávání. V tomto proudu se mohou vzdělávat i děti a žáci s handicapem za předpokladu realizovaných integrativních mechanismů vzdělávání, či mechanismů inkluzivního charakteru. **Integrace** je tak pojímána jako

začlenění do vzdělávacího procesu s ohledem na věk a speciální vzdělávací potřeby, s nejčastěji aplikovaným individuálním vzdělávacím plánem (IVP) upravujícím rozsah kurikula a jeho plnění. **Inkluzivní přístupy** zohledňují věk a speciální vzdělávací potřeby a využívají aplikaci podpůrných a vyrovnávacích opatření.

Termín **speciální vzdělávání** představuje vzdělávání mimo hlavní vzdělávací proud či vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a to podle příslušného školského zákona a příslušných vyhlášek MŠMT ČR. Někdy bývá zaměňováno za speciální školství, kdy odbornou veřejností je toto vnímáno jako synonymum a neváže se výhradně na vzdělávání v základních školách speciálních (ZŠS).

Klientem je dítě, žák či dospělá osoba, které jsou poskytovány služby různého charakteru a rozsahu, definované příslušnými legislativními normami. Tyto služby přitom mohou být poskytovány **ambulantně, opakovaně, dlouhodobě** či dokonce **celoživotně**. Postavení dítěte, žáka nebo dospělé osoby v systému poskytované péče je považováno za klientské výhradně v takto určeném prostředí. Ve všech ostatních prostředích, kde toto postavení se stává irelevantní, se hledí na společenské role dle běžného společenského úzu.

Obor speciální pedagogika se v rámci své vědecké základny člení na dílčí subdisciplíny (kategorie) orientující se svým předmětem, cíli a úkoly na danou cílovou skupinu. Jde především o okruh osob s daným typem postižení. V kontextu této dimenze nelze hovořit o homogenní skupině s homogenním typem postižení. Naopak, jedná se vždy o skupiny osob s vysokou mírou heterogenity zasahující do všech oblastí, ač pro blízké signifikantní znaky je však považována za sourodou. Užší pojetí oboru podle okruhu svého zájmu diferencujeme do dílčích specializací (disciplín), jimiž jsou:

Etopedie je speciálněpedagogická disciplína věnující se problematice osob s poruchami chování, edukací a resocializací, intervencí a otázkou životních perspektiv jedinců s poruchami chování a emocí či s dispozicemi k těmto poruchám. Jedná se o mladý obor, který se na konci 60. let minulého století pro značnou rozdílnost problematiky osob s mentálním postižením vyčlenil z psychopedie. Jeho název je konstruován z řeckého slova „ethos“ (mrav) nebo také ze slova „éthos“ (zvyk) a ze slova „paideia“ (výchova). Obor má historické základy. Konceptně vychází především z pedopatologie, která se koncem 19. století a v první polovině 20. století zabývala otázkami výchovy mravně

vadných jedinců (děti s problémy v chování, děti opuštěných a děti mravně vadných). (Vojtová, V. 2008) Svou působnost orientovala především na nápravu chování pomocí donucovacích prostředků v segregovaném prostředí. (srov. Kuja, J. 1989, Vocilka, M. 1994, Sovák, M. 1989) V dnešních podmínkách se rozsah oboru etopedie vlivem civilizačních dopadů společnosti značně rozšiřuje. V tomto se obor speciální pedagogika – etopedie ve srovnání s ostatními subdisciplínami liší. Jeho zaměření je široké, neboť zasahuje do všech společenských sfér života člověka. Tím výzkumný obsah (tematické celky) oboru značně rychle progreduje: od vymezení základních konstruktů (porucha chování, problém chování apod.), po definování etiologie a prevalence v heterogenním sociálním prostředí (rodinné, školní, lokální, volnočasové ad.), až kauzalitu, intervenci a následky.

- *Vybraní domácí představitelé oboru:* P. Mühlpachr, V. Vojtová, S. Bendl, O. Matoušek, T. Čech, V. Černíková, L. Čírtková, I. Gabal, P. Kachlík, F. Koukoulík, A. Kucharská, Z. Matějček, A. Kroftová, G. Munková, Z. Slomek, T. Sirovátka, M. Vágnerová, M. Kaleja ad.
- *Vybraní zahraniční představitelé oboru:* V. Labáth, J. Žolnová, A. Stankowski, A. Bandura, R. A. Barkley, J. Elliott, M. Farrell, M. Horňáková, J. M. Kauffman, T. J. Landrum, Ch. Kyriacou, L. E. Peller, A. Train, H. Walker, H. Severson, T. Cole, A. Raine ad.

Psychopedie je speciálněpedagogická disciplína řešící otázku výchovy, vzdělávání a možností maximálně možného rozvoje osobnosti jedinců s mentálním postižením. Věnuje se mimo jiné diagnostice, poradenství, terapeuticko-formativním postupům a jiným otázkám. Název vychází z řeckého slova „psýché“ (duše) a „paideia“ (výchova). Valenta (In Valenta, M., Müller, O. 2003:4) subdisciplínu klasifikuje na:

- užší pojetí, v němž se psychopedie zabývá *„edukací osob s mentálním postižením či jiným duševním postižením a zkoumáním formativních (výchovných) a informativních (vzdělávacích) vlivů na tyto osoby“*,
- širší pojetí, v rámci kterého je psychopedie interdisciplinárním oborem, zabývajícím se prevencí (a to zejména terciární), prognostikou mentální retardace se zřetelem na edukaci, reedukaci, diagnostiku, terapeuticko-

formativní intervenci, kompenzaci, rehabilitaci, inkluzi (integraci), socializaci a resocializaci.

- *Vybraní domácí představitelé oboru:* J. Kysučan, P. Franiok, J. Pipeková, M. Černá, M. Valenta, O. Müller, I. Švarcová, B. Bazalová ad.
- *Vybraní zahraniční představitelé oboru:* A. Vančová, Z. Gajdica, M. Selikowitz, Š. Pikálek, P. Howlin, K. Matulay, Š. Vašek, L. Hornák ad.

Somatopedie je speciálněpedagogická disciplína řešící edukaci jedinců s tělesným a zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním, chronickým a dlouhodobým onemocněním. Název oboru je složen z řeckých slov „soma“ (tělo) a „paideia“ (výchova). František Kábele se podílel na vypracování metodiky rozvíjení hybnosti a řeči u dětí postižených mozkovou obrnou (dříve DMO), byl prvním, kdo v roce 1956 začal používat toto označení. Dřívější názvy somatopedie byly defektologie ortopedická, defektologie, pedopatologie.

- *Vybraní domácí představitelé oboru:* M. Vítková, V. Hájková, J. Jankovský, D. Opatřilová, M. Renotírová ad.
- *Současné představitelé oboru:* T. Harčáriková, E. Kollárová, M. V. Johnston, M. Ketelaar, A. Vermmer, J. D. Russell, P. L. Rosenbaum, J. Slezáková ad.

Logopedie je speciálněpedagogickou disciplínou, jež se začala formovat v první polovině 20. století. Pojmenování vychází ze slova „logos“ (slovo) a „paideia“ (výchova). Vymezení předmětu oboru logopedie není snadné, neboť jeho pojetí je rozsáhlé. Viktor Lechta (2002: 11) jej definuje následovně: „...vědní obor interdisciplinárního charakteru, jehož předmětem jsou zákonitosti vzniku, eliminování a prevence narušené komunikační schopnosti. Logopedie v moderním chápání je vědou zkoumající NKS z hlediska jejich příčin, projevů, následků, možnosti diagnostiky, terapie i prevence.“

- *Vybraní domácí představitelé oboru:* M. Sovák, F. Kábele, E. Škodová, I. Jedlička, J. Dvořák, B. Kahulcová, Z. Janovcová, L. Kubová, E. Zezulková, J. Klenková, A. Peutelschmiedová, I. Bytešníková, K. Ohnesorg ad.
- *Vybraní zahraniční představitelé oboru:* V. Lechta, A. Kerekétiová, M. L. Andrews, A. C. Summers, B. Králiková, M. J. Moran, S. Mašura, J. Liška, A. Kittel, M. Mikulajová, Z. Cséfalvay ad.

Surdopedie speciálněpedagogická disciplína, jejíž název je odvozen z latinského slova „surdus“ (hluchý) a řeckého slova „paideia“ (výchova). Zabývá se výchovou, vzděláváním a celkovým rozvojem jedinců se sluchovým postižením. Do roku 1983 byla subdisciplína integrována v rámci oboru logopedie. Vydělila se z důvodů potřeby uplatnění specifických metod rozvoje řeči u osob se sluchovým postižením. I tento obor je multidisciplinární, neboť úzce kooperuje nejen s ostatními speciálněpedagogickými disciplínami, ale i s obecně pedagogickými, biologickými, psychologickými, sociologickými, filozofickými a medicínskými (pediatrie, otorinolaryngologie, foniatrie) obory.

- *Vybraní domácí představitelé oboru:* E. Suralová, J. Langr, B. Krahulcová, V. Strnadová, R. Horáková ad.
- *Vybraní zahraniční představitelé oboru:* G. Diller, R. Freeman, F. C. Carbin, J. R. Boese, H. Hanselmann, D. Tarcsiová, M. Groma, O. Minárová, M. Schmidtová, L. Požár ad.

Oftalmopedie je speciálněpedagogická disciplína, jejíž střed zájmu tvoří osoby se zrakovým postižením. Lea Květoňová-Švecová (2000: 9) uvádí, že okruh „...zrakově postižených nereprezentují pouze osoby nevidomé (slepé), ale převážně jde o osoby se sníženou úrovní zrakové percepce na stupni slabozrakosti.“ Název oboru vychází se slova „oftalmos“ (oko) a „paideia“ (výchova). Někdy se můžeme setkat s označením tyflogedie, kde slovo „tyflos“ znamená slepý. Podle S. Fischera a J. Škody (2008) označení oftalmopedie je přesnější, neboť předmětem zájmu oboru nejsou jenom osoby nevidomé, ale i jedinci s jiným zrakovým postižením či handicapem.

- *Vybraní domácí představitelé oboru:* L. Květoňová, A. Keblová, K. Stejskalová, P. Hamadová ad.
- *Vybraní zahraniční představitelé oboru:* J. Lopúchová, Z. Oláh, O. Németh, H. Jakubovičová ad.

Specifické poruchy učení jsou rovněž oblastí zájmu speciální pedagogiky. Terminologie těchto poruch také prošla svým vývojovým procesem (specifické vývojové poruchy učení nebo chování, specifické poruchy učení, vývojové poruchy učení apod.). Miroslava Bartoňová (2004) tvrdí, že výskyt jedinců se SPU je obtížně exaktně vyčíslitelné, lze však přibližně stanovit procentuální vyjádření prevalence těchto poruch

(2-4 %), přičemž u chlapců je výskyt asi třikrát vyšší. Definování problematiky probíhá již řadu let nejen v českých, ale především v mezinárodních podmínkách. Tam je ovšem pojetí problematiky zcela jiné. V souhrnném kontextu v zahraniční literatuře jsme se dříve setkávali s nadřazeným termínem dyslexie zastřešující všechny specifické poruchy učení. (srov. Matějček, Z. 1992, Kucharská, A. 2003, Bartoňová, M. 2004)

Vybraní domácí představitelé oboru: J. Swierkoszová, M. Bartoňová, V. Pokorná, O. Zelinková, A. Kucharská, Z. Minchalová, J. Novák, K. Vitásková, L. Krejčová, M. Blažková

Vybraní zahraniční představitelé oboru: A. Train, V. Muter, G. Reid, B. Geere, S. Moody, D. Fulton, Ch. Olster, J. Cogan, B. Pavey, D. Hartas, P. Baptie, T. Clausen-May ad.

Kombinované postižení (též pojmenování souběžné postižení více vadami) je předmětem zájmu oboru speciální pedagogika. Jedinec s kombinovaným postižením se vyznačuje souběžným postižením více vadami (minimálně dvěma), přičemž každé postižení může vykazovat odlišný stupeň, míru a intenzitu. V současné speciálněpedagogické klasifikaci rozlišujeme následující skupiny kombinací postižení:

- postižení, v rámci kterého dominantním handicapem je mentální postižení,
- kombinace smyslového postižení, somatické postižení bez známek mentální retardace, příp. narušená komunikační schopnosti s jiným typem postižení bez známek mentální retardace,
- poruchy autistického spektra.
- *Vybraní domácí představitelé oboru:* M. Vítková, L. Ludíková, M. Hrdlička, D. Opatřilová, A. Stehlík ad.
- *Vybraní zahraniční představitelé oboru:* A. Vančová, Š. Vašek, D. Gallender, S. Richman, J. James, A. Fox, H. T. Prickett, D. Harries ad.,

(Speciální) Pedagogika nadaných je nově formující se obor, který dosud nemá své pevné místo v systému pedagogických věd¹. Tématy (speciální) pedagogiky nadaných se dnes zabývají vybraní odborníci z oborů pedagogika, speciální pedagogika a psychologie. Předmětem jejich zájmu jsou subjekty, objekty procesu vzdělávání, možnosti a formy stimulující maximálně možný potencionální rozvoj dětí, žáků a studentů s mimořádným nadáním.

¹ Ač Miloš Sovák ve svém spise *Nárys speciální pedagogiky* z roku 1980 hovoří o „dětech zvlášť nadaných“.

- *Vybraní domácí představitelé oboru:* Š. Portešová, E. Vondráková, J. M. Havigerová, J. Škrabánková, J. Fořtíková, V. Fořtík, E. Machů, L. Hříbková, I. Pýchová ad.
- *Vybraní zahraniční představitelé oboru:* R. J. Sternerg, J. Laznibatová, J. Jurášková, E. Landau, J. Montbomery, A. Miller, J. H. Holoway, J. D. Mulhern, S. Rimm, C. A. Strip, J. C. Simister, M. Musil, J. Freeman ad.

2 Žák se specifickými poruchami učení a chování

Specifické poruchy učení (SPU) a specifické poruchy chování (SPCH), též jednotně jako specifické poruchy učení a chování (SPUCH), doznaly řadu terminologických změn. Podle J. Swierkoszové (2008) zhruba od šedesátých let 20. století se u nás pro specifické poruchy chování krátce používal termín lehká dětská encefalopatie (LDE). Další termíny pak byly: minimální mozková dysfunkce, drobné mozkové poškození, specifická vývojová porucha chování, percepčně motorická porucha, porucha školní přizpůsobivosti. Stejně jako LDE je u nás znám i termín lehká mozková dysfunkce (LMD). V roce 1992 došlo k přijetí nové terminologie – hyperkinetické poruchy a od roku 1994 ADHD (anglicky Attention Deficit Hyperactivity Disorders). Mezi specifické poruchy učení řadíme:

- dyslexii – porucha osvojování čtenářských dovedností,
- dysgrafii – porucha osvojování psaní,
- dysortografii – porucha pravopisu,
- dyskalkulii – porucha matematických dovedností,
- dyspraxii – porucha postihuje osvojování praktických dovedností,
- dyspinxii – specifická porucha kreslení,
- dysmuzii - specifická porucha v oblasti hudby,
- neverbální poruchy učení – poruchy, které se odpoutávají od řečové oblasti.

SPUCH představují konečný název pro skupinu heterogenních poruch, u kterých se jedná o dysfunkce centrálního nervového systému (CNS). Objevují se již v předškolním

věku, člověk se s nimi potýká celý život a u každého jedince se mohou projevit v různé formě a intenzitě. Samotné terminologické označení specifických poruch se váže především na etiologii, symptomatologii a speciálně pedagogickou intervenci, která je velmi žádoucí. Žáci se specifickými poruchami učení a chování (SPUCH) tvoří velkou skupinu žáků v rámci integrovaného vzdělávání. Žák s poruchou ADHD vykazuje příznaky nesoustředěnosti, hyperaktivity nebo impulzivity. Odhadovaný výskyt této poruchy u školních dětí je 3 až 5%. V jiné literatuře však nalezneme, že prevalence SPUCH je daleko vyšší, dokonce až 16-20%. (srov. Swierkoszová, J. 2008, Harčaríková, T. 2010, Janků, K. 2010). Žáci se specifickými poruchami učení jsou zařazováni do režimu speciálního vzdělávání na základě doporučení odborného pedagogického a speciálně pedagogického vyšetření za souhlasu ředitele školy a zákonného zástupce dítěte. Co se týče obsahu, tak se vzdělávací proces nijak zásadně neodlišuje od vzdělávání jiných. Reedukační péče by měla být zajišťována kvalitním personálem, vytvořením vhodných podmínek pro výuku. Nedílnou součástí tohoto složitého procesu je týmová práce, a to rodiny, školy a poradenského zařízení.

Legislativa upravující vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a chování

V současné době vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení legislativně upravuje zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ze dne 24. září 2004. Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení se věnuje § 16. Na školský zákon navazují vyhláška č. 72 ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a vyhláška č. 73 ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Obecné podmínky základního vzdělávání řeší vyhláška 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a plnění povinné školní docházky. Ten uvádí podmínky, za kterých je organizováno základní vzdělávání a tyto podmínky se týkají i žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Speciálně pedagogická péče je zaměřena na rozvoj a posílení oslabených funkcí centrálního nervového systému a osvojení potřebných dovedností. Výuku speciálních dovedností provádí speciální pedagog či učitel, který absolvoval program akreditovaný MŠMT v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Škola by měla umožnit žákům využívat dostupné kompenzační pomůcky – kalkulátor, počítač, magnetofon, speciální didaktické pomůcky, přistupovat k nim individuálně.

Rovněž jsou využívány alternativní metody a postupy. Úspěch a dosažení dobrých výsledků v edukačním procesu žáků se specifickými poruchami učení znamená mít dostatek vědomostí v této oblasti, být vytrvalý, mít dobrou vůli a zažívat uspokojení i z malých úspěchů dosažených při práci.

Organizace vzdělávacího procesu v kontextu žáků se SPU vyžaduje (Swierkoszová, J. 2010):

- Uplatňovat speciálněpedagogické postupy a způsoby práce v průběhu celého vyučování. Je důležité volit přiměřené tempo, individuální přístup.
- Přístup učitele při výuce, upřednostnění ústního osvojování učiva příslušného předmětu před písemným projevem, volba doplňovacích cvičení, omezení psaní diktátů nebo volba přípravy diktátu před samotným psaním.
- Přihlédnutí k charakteru poruchy při hodnocení a klasifikaci, kratší texty, kontrola porozumění textu, kritérium čitelnosti před úpravností, využívání názorných pomůcek.
- Vhodným způsobem vysvětlit ostatním žákům rozdílný přístup hodnocení žáků se SPU.
- Dát dítěti se SPU možnost zažít pocit úspěchu, chválit za snahu. Vycházet ze znalosti příznaků postižení.
- Zvýraznit motivační složku hodnocení. Hodnotit pouze jevy, které žák zvládl a využívat tak i jiných forem hodnocení. V období povinné školní docházky upřednostňovat širší slovní hodnocení. Přihlédnutí k charakteru poruchy při klasifikaci a hodnocení.
- Specifický přístup při klasifikaci žáka je třeba uplatňovat ve všech předmětech, do kterých se promítají příznaky postižení.
- Individuální práce se žákem, respektování jeho pracovního tempa.
- Používat ověřené postupy i nové metody náprav.
- Snížený počet žáků ve třídě, zařazení do vhodné skupiny žáků.
- Přehledné a strukturované prostředí. Pravidelný režim dne, pravidelná relaxace.
- Dobrá komunikace školy s rodiči, aktivní spolupráce s rodiči zaměřená na jednotnost přístupu.
- Použít specifické postupy a metody výuky, posilovat dovednosti vlastního čtení a psaní, hlavně i schopnosti porozumět čtenému a psanému textu.

- Pracovat s učebnicemi, slovníky a dalšími tištěnými materiály.
- Podporovat koncentraci, potlačovat hyperaktivitu a impulzivní jednání
- zajistit kvalifikovaný personál.

Přístupy k žákům se syndromem ADHD (Swierkoszová, J. 2010):

- Všichni dospělí, kteří se o dítě starají, by měli být s problematikou ADHD důkladně seznámeni.
- Dodržovat zásadu jednoduchosti, srozumitelnosti a důslednosti.
- Ve škole by dítě mělo sedět vždy v blízkosti učitele nebo vychovatele.
- Dítěti musí být dány jasné cíle, kterých má dosáhnout, musí být stanoveny na krátké časové období.
- Každý úspěch dítěte by měl být odměněn, a to tak často, jak je to jen možné.
- Při napomínání je třeba se zaměřit na kritiku chování – důvody nechat stranou. Dítě obvykle neví, proč dospělý hodnotí jeho projev jako nevhodný.
- Schopnost vycházet s druhými je narušena. Je třeba sociální dovednosti trénovat, rozpoznávat různé společenské situace, interpretovat je a vhodně na ně reagovat.
- Pro mnohé děti s poruchou pozornosti je typická upovídanost, ale přesto mají potíže zahájit verbální interakci a reagovat kladně na komunikaci ostatních.
- Rozebrat s učitelem projevy nepozornosti s cílem vytvořit optimální reedukační prostředí.
- Vysvětlit spolužákům odlišné hodnocení.
- Rodiče vést k zachycení i drobných úspěchů.
- Při individuálním přístupu zachytit kontinuum výkonnosti – úplný neúspěch až dokonalý úspěch.

3 Žák s mentálním postižením

Mentální retardace je vývojová porucha integrace psychických funkcí, která postihuje člověka ve všech jeho osobnostních složkách, přičemž nejvýrazněji je postižená kognitivní složka. Hovoříme o ní, projeví-li se do 2 let života jedince. V jiném případě se jedná o demenci, odbornou literaturou interpretovanou jako proces, v němž dochází k

rozpadu normálního mentálního vývoje, a to vlivem postnatálních faktorů. **Demence** bývá označována jako získaná mentální retardace. Mentální retardace (MR) je porucha determinující celkové fungování člověka ve společnosti. Projevy jsou v oblasti kognice (myšlení, paměť, další kognitivní procesy) a percepce (vnímání), komunikace a interakce, adaptability apod. **Zdánlivá mentální retardace** (dříve pseudooligofrenie nebo sociálně determinovaná mentální retardace), dříve označovaná termínem sociální debilita, je způsobena vlivem vnějšího prostředí a nejedná se o MR v pravém slova smyslu. V jejím případě CNS není poškozena. Jedná se však o deprivaci potřebných a žádoucích stimulů pro plynulý, „normální“ mentální rozvoj člověka. V současné době se běžně užívají pojmy hraniční pásmo nebo mentální subnorma, v níž IQ je snížen o 10–20 bodů. (srov. Franiok, P., Kysučan, J. 2002; Pipeková, J. (ed.) 2010)

Podle MKN-10 z roku 1992 (The International Classification of Diseases, 10th edition – ICD -10) je mentální retardace rozčleněna na následující stupně:

- F70 Lehká mentální retardace (LMR), IQ 69-50
- F71 Středně těžká mentální retardace (STMR), IQ 49-35
- F72 Těžká mentální retardace (TMR), IQ 34-20
- F73 Hluboká mentální retardace (HMR), IQ 19-0
- F78 Jiná mentální retardace (JMR)
- F79 Nespecifikovaná mentální retardace (NMR).

V odborné terminologii psychopedie se setkáme s označením **jedinec s mentální retardací** a **jedinec s mentálním postižením**. Oba termíny se v obecném měřítku pojímají jako synonyma, přičemž pojem mentální postižení (MP) je širší než pojem mentální retardace, neboť do něj zařazujeme osoby s IQ nižším než 85, na rozdíl od mentální retardace (MR) s IQ pod 70. Pásmo intelektu v mezích 85-70 IQ je označováno jako **hraniční pásmo** neboli **mentální subnorma**. Na druhou stranu označení mentální postižení vyjadřuje komplex symptomatických projevů jedince s mentální retardací. (Ludíková, L. a kol. 2005) Obecně lze říci, že **mentální retardace se projevuje:**

- klinicky zvýšenou závislostí dítěte na rodičích a vychovatelích,
- infantilností osobnosti,
- nedostatky v osobní identifikaci, ve vývoji „já“,
- opožděným psychosexuálním vývojem,

- nerovnováhou výkonu a aspirace,
- poruchou interpersonálních skupinových vztahů,
- citovou vzrušivostí,
- nezvládnutím sociálních a školních požadavků,
- impulzivností,
- zpomalenou chápavostí,
- primitivností a konkrétností úsudků,
- poruchami pozornosti,
- sníženou úrovní mechanické a logické paměti,
- poruchami sensorické koordinace,
- symptomatické poruchy řeči,
- poruchy motorika apod. (srov. Franiok, P., Kysučan, J. 2002; Zezulková, E. 2011)

Stručná charakteristika projevů lehké mentální retardace:

Řečový vývoj jedinců s LMR je vždy opožděn a v konečném důsledky vždy omezen. Schopnost diferencovat předměty a podněty je snižena, zaměňují podobné barvy a tvary a zvuky. Vnímání je zpomalené, abstrakce a zobecňování jim dělá potíže. Poznají lépe rozdíly než shody. Po absolvování OU jsou schopni společenského a pracovního zapojení jsou-li zajištěné vhodné podmínky. Jsou schopni vykonávat jednoduchá zaměstnání, v běžném, sociálně nenáročném prostředí se pohybují bez větších omezení a problémů, problém nastane, ocitnou-li se v náročnější situaci vyžadující řešení nových problémů pomocí rozlišovací schopnosti, soudnosti. Mechanické schopnosti jsou rozvinuty za předpokladu podnětného prostředí. (Švarcová, E. 2003)

Stručná charakteristika projevů středně těžké mentální retardace:

Řečový vývoj jedinců s LMR je vždy opožděn a v konečném důsledky vždy omezen. Opoždění přetrvává do dospělosti. Objevuje se častý výskyt epilepsie, autismu a dalších neurologických a tělesných potíží. Řeč je velmi jednoduchá, slovník obsahově chudý, vyskytují se časté dysgramatismy. Jedinec s STMR tvoří jednoduché věty nebo slovní spojení. Někdy pouze užívá nonverbální komunikaci. Vývoj jemné a hrubé motoriky je zpomalen, trvale zůstává celková neobratnost, nekoordinovanost pohybů a neschopnost jemných úkonů. Samostatnost v sebeobsluze je mnohdy pouze částečná. Jedince s tímto stupněm MR se vyznačuje emocionální labilitou, častými nepřiměřenými afektivními reakcemi. (srov. Franiok, P., Kysučan, J. 2002, Zezulková, E. 2011)

Stručná charakteristika projevů těžké mentální retardace:

Psychomotorický vývoj u jedinců s TMR výrazně opožděn již v předškolním věku. Vyznačují se značnou pohybovou neobratností. Objevují se různé somatické vady a příznaky celkového poškození CNS. Osvojení základních hygienických návyků a prvků sebeobsluhy je možná, někteří však jsou neschopni udržet tělesnou čistotu ani v dospělosti. Vyznačují se také značným omezením psychických procesů a poruchy pozornosti. Jejich řeč se nerozvíjí, zpravidla přetrvává období echolalického nápodobování. Narušená je rovněž afektivní sféra, projevem je nestálost nálad, impulzivita. (srov. Franiok, P., Kysučan, J. 2002, Zezulková, E. 2011)

Stručná charakteristika projevů hluboké mentální retardace:

Většinou se jedná o organickou etiologii. Celková motorika je značně omezena. Jedinci s HMR vykonávají stereotypní automatickými pohyby. Objevuje se kombinace mentálního postižení s postižením sluchu, zraku, těžkými neurologickými poruchami, též poškození zrakového a sluchového vnímání. Častý je také výskyt atypického autismus. Téměř vždy se jedinci s HMR vyznačují neschopností sebeobsluhy. Jejich nonverbální komunikace je bez smyslu. Lze dosáhnout porozumění jednoduchým požadavkům. Jedinec s HMR okolí nepoznává. Jeho afektivní sféra je totálně porušena. (srov. Franiok, P., Kysučan, J. 2002, Zezulková, E. 2011)

Ve výchovně vzdělávacím procesu klademe důraz na uplatňování obecných pedagogických zásad a pamatujeme rovněž na speciálně pedagogické zásady, kterými bychom se v procesu edukace jedinců s postižením měli řídit. Pro zvýšení efektivity vzdělávacího procesu u osob s mentálním postižením je nutno zajistit, dodržovat následující strategie:

- Jasně a jednoduché pokyny při zadávání úkolů.
- Motivovat výhradně pozitivně.
- Významně uplatňovat zásadu názornosti.
- Zajistit adekvátní střídání činností.
- Zajistit pravidelné opakování učiva, aby mohlo dojít k pevné fixaci.
- Zapojit do výuky pohyb v co největší možné míře.
- Uplatnit vzdělávací strategii strukturovaného učení.
- Do činnosti zapojovat co nejvíce smyslů.

- Zajistit intenzivní zpětnou vazbu. (Uzlová, I. 2010)

V obecné komunikaci s člověkem s mentálním postižením bychom rovněž měli uplatňovat bazální klíčové zásady komunikace respektující jinakost a humánnost.

Jedná se především o tyto zásady:

- Výslovnost jednotlivých hlásek je méně přesná, což je způsobeno nejen sníženými rozumovými schopnostmi, ale i častými problémy s motorikou obecně. Slovník lidí s mentálním postižením není lexikálně bohatý. Abychom si mohli lépe porozumět, nepoužíváme složité obraty, dlouhá souvětí a abstraktní pojmy, kterým by jedinci s mentálním postižením neporozuměli. V rozvoji řeči upřednostňujeme vždy obsahovou stránku před formální. Preferujeme rozvoj pragmatické jazykové roviny (užití jazykových prostředků v sociálním kontextu). (Zezulková, E. 2011)
- Vyvarujeme se také užití ironie, žertu, metafor a rovněž cizích slov. Různé zkratky a nářečí nejsou vhodným komunikačním kanálem ve vzájemné komunikační situaci. Nejideálnější pro komunikaci s takto postiženým jedincem je užití krátkých, stručných, jasných a srozumitelných vět.
- Neočekávejme dlouhé, rozsáhlé odpovědi. Můžeme se také setkat s opakováním slov nebo částí vět. Snažíme se být trpěliví, dopřejme jim dostatek času na odpověď.
- V komunikaci musíme být rovnocenní partneři, abychom si mohli porozumět. Mluvíme přímo s osobou s mentálním postižením, nikoli s asistentem nebo rodičem či s jinou osobou. Jedná-li se s dospělou osobou, vykáme ji, a to i přes to, že se jedná o osobu s mentálním postižením.
- V komunikaci můžeme používat výraznější mimiku či gesta usnadňující porozumění.
- Nemusíme mluvit nahlas, hlasitá řeč osobám s mentálním postižením v ničem nepomůže (pokud nemají zároveň vadu sluchu), a v porozumění už vůbec ne.
- Nevysvětlujeme problém příliš dlouho. Mohli bychom problém akorát zamotat, dokonce zmást i člověka s mentálním postižením. Na druhou stranu je dobré se ujistit, že si vzájemně rozumíme. Zeptáme se, zda nám bylo porozuměno, a stejně tak se přesvědčíme, zda-li jsme porozuměli správně.

- V komunikaci s osobami s mentálním postižením se vždy varujeme manipulativního jednání. U lidí s mentálním postižením to jde velmi snadno – velmi snadno přejímají myšlenky druhých a snadno je ovlivní naše jednání. (Stejskalová, K. on-line)

4 Žáci s poruchou autistického spektra

Porucha autistického spektra je poruchou pervazivní. Postihuje všechny osobnostní složky člověka. Jde o poruchu celoživotní, ireverzibilní (nevratnou). Její etiologie je dosud neznáma. Porucha autistického spektra není druhem mentální retardace, i když s mentální retardací bývá v převažující většině případů spojena. Není ani zvláštním druhem schizofrenie, za nějž byl až donedávna pokládána. Vyčerpávající definice patrně dosud v naší literatuře neexistuje, proto se tato vývojová vada zpravidla charakterizuje souborem svých klinických projevů. V odborné literatuře nalezneme tzv. **triádu projevů**, s kterou se u jedinců s poruchou autistického spektra (PAS) setkáme: sociální vztahy, komunikace, percepce. (Howlin, P. 2009)

Porucha socializace, neschopnost navazování a prožívání mezilidských vztahů, spojená zpravidla se závažnou poruchou komunikačních schopností, podle MKN-10, je zařazována mezi **pervazivní vývojové poruchy**. Termín pervazivní charakterizuje postižení všepronikající oblastmi osobnosti jedince. Jedná se o závažné a komplexní poškození psychického vývoje takto postižených žáků a studentů. K poruchám autistického spektra řadíme např. dětský autismus, Rettův syndrom, Aspergerův syndrom, dezintegrační poruchu, atypický autismus ad. Jednotlivé typy PAS se vyznačují svými specifickými projevy v rovině behaviorální, kognitivní, sociální atd., mají svou vlastní charakteristiku. Etiologie poruch autistického spektra dosud není exaktně známa, uvádí se však, že na vzniku PAS může mít vliv organické postižení mozku, nebo také nelze pochybovat o genetickém předurčení vzniku této choroby. Přestože autismus je asi nejzávažnější porucha v lidských vztazích, nemá sociální původ. (Howlin, P. 2009)

Prevalence poruch autistického spektra v populaci byla vypočítána na 0,9 %. Jinými slovy: 9 dětí z 1000 má nějakou z forem poruch autistického spektra. Etiologii PAS nelze přesně určit, záleží na individualitě jedince a na celé řadě dalších faktorů. Mezi možné

příčiny vzniku se uvádí genetické faktory, metabolické poruchy organismu jedince, mozkové abnormality, zarděnky, tuberkulóza v těhotenství, asfyxie při narození, dětské nemoci v raném věku, další perinatální rizika. Z lékařského hlediska je autismus neurologická dysfunkce, která se manifestuje deficitem v chování založenými na mozkových abnormalitách. Autismus je v podstatě syndrom, který se diagnostikuje na základě projevů chování. Projevuje se buď od dětství, nebo v raném věku. Diagnostika autismu je mezioborová. Komplexní vyšetření zahrnuje nejprve psychologické a psychiatrické vyšetření, neurologické a speciálně-pedagogické vyšetření. Pro rámcové hodnocení míry dětského autismu se v ČR používá posuzovací škála CARS (Childhood Autism Rating Scale, Škála dětského autistického chování), u které se dítě hodnotí v 15 behaviorálních oblastech (vztahy k lidem, schopnost nápodoby, schopnost adaptace, úroveň nonverbální i verbální komunikace, percepční potíže, hra a užívání předmětů, zvláštnosti v motorice), míra abnormality se hodnotí na čtyřstupňové škále. Škálou CARS je možné hodnotit děti od 2 let. (Howlin, P. 2009)

Výchovně-vzdělávací proces by se měl u žáků a studentů s pervazivní vývojovou poruchou odvíjet od *správné diagnózy*, měl by být veden s vysokým důrazem na:

- **individuální přístup**
- **dostatečný časový průběh**
- **vhodné uspořádání prostoru.**

V podmínkách České republiky vzdělávání žáků a studentů s poruchou autistického spektra je postaveno na principu **strukturovaného učení**, které vychází z amerického modelu **TEACCH program** (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children, volně lze přeložit jako Terapie a vzdělávání dětí s autismem a dětí s příbuznými vadami komunikace). Může být aplikovatelný v každém věku. Jeho základní principy jsou:

- **individuální přístup** (systém edukace, volba vhodného pracovního místa a výchovného prostředí, volba patřičného individuálního plánu, volba potřebných strategií řešení behaviorálních problémů apod.)
- **strukturalizace** (strukturování prostředí - třída, pracovní místo, místo pro odpočinek, pro volný čas, pro jídlo ad., strukturování času - např. časového plánu práce ve třídě, doma, v zájmové činnosti ad.)

- **vizualizace** (slouží ke zviditelnění strukturovaného prostředí - např. jeho oddělením, ke zviditelnění a pochopení denního režimu z časového i obsahového hlediska - např. formou referenčních předmětů, fotografií, piktogramů, denní režim ve své srozumitelné vizuální podobě např. pomáhá žáků a studentům s autismem protože:
 - mnozí mají potíže se zapamatováním a smysluplným časovým zařazením některé jeho části,
 - vzhledem ke svým potížím s receptivním jazykem obtížně rozumějí pouze slovním instrukcím,
 - mají problémy s pozorností a potřebná informace je jim kdykoli k dispozici. (Mesibov, G. B., Shea, V., Schopler, E. 1994)

Zásady uplatňované při edukaci jedinců s poruchou autistického spektra:

- Rozvíjet všechny dovednosti nutné k životu pomocí nejpřijatelnějších výchovných technik.
- Upravovat prostředí tak, aby deficitům bránilo.
- Znat nejlépe odpovídající individuální terapii, tj. co nejlépe porozumět každé individuální poruše učení nebo chování, co nejpřesněji zhodnotit vývojové možnosti žáka a studenta a navrhnout optimální prostředky jejich rozvíjení.
- Jejich specifické dovednosti (paměťové schopnosti, specifické zájmy a dobře zpracována zrakové informace) lze účinně využít při nácviku učení a nezávislosti.
- Zrakové konstrukce mohou pomoci při výuce a mohou zvýšit samostatnost, mohou také usnadnit spojení mezi domovem, školou a pracovištěm. (Mesibov, G. B., Shea, V., Schopler, E. 1994)

Takto postižení lidé se potřebují naučit základním, sociálně nezbytným dovednostem, jakémusi minimálnímu sociálnímu standardu, který by jim umožnil alespoň nějakou, obecně přijatelnou adaptaci. K tomuto minimu by mělo směřovat veškeré terapeutické úsilí.

5 Žáci s nadáním

Zájem o nadané děti a nadané žáky se v oboru (speciální) pedagogika a psychologie v posledních letech rozrůstá. Odborníci se svou orientací profilují do problematiky týkající se všech aspektů vzdělávání této cílové skupiny. Středem zájmů stojí jedinec s nadáním, které poměrně často v různých kontextech mění své konotace. Diskutuje se o termínech nadání, talent, schopnosti, samotné označení dětí a žáků s danou charakteristikou (dítě/žák s nadáním, nadané dítě/nadaný žák, mimořádně nadané dítě/nadaný žák, dítě/žák s mimořádným nadáním apod.). Objevují se různé teorie domácí a zahraniční provenience či strategie (speciálně) pedagogické práce s cílem zajistit maximálně možný rozvoj jedince s touto zvláštností. Interpretace termínů nadání a talent má svou historickou a odbornou genezi. Existují teorie o genetickém rozlišení, kvantitativním rozlišení, rozlišení na základě realizovaných činností, rozlišení podle stupně všeobecnosti či úrovně aktualizace nebo též teorie opírající se o výkon, kognitivní složky, sociokulturní prostředí nebo schopnosti v obecné slova smyslu. Přitom uprostřed těchto diskuzí stojí měřitelné konstrukty nadání a talentu. (Machů, E. 2010)

Na otázku, kdy je dítě či žák považován za nadaného v systému českého školství, lze opovědět několika způsoby. Obecně vzato uvádí se, že nadaný žák se vyznačuje vysokou hodnotou IQ (nad 130 bodů). Takto to vidí tzv. „konzervativní odborníci“, ti „liberální“, jak uvádí J. Škrabánková (2012), sledují daleko více kritérií, nežli samotnou hodnotu v IQ testech. Sleduje se přístup k učení, osobní zájmy, jazykové kompetence, schopnost organizovat a řešit dané problémy apod.

V edukačním procesu se nadané děti a nadaní žáci značně vymykají od svých spolužáků. To jakým způsobem se budou projevovat a jak je bude přijímat třídní kolektiv, hodně závisí na samotném pedagogovi, na jeho připravenosti pracovat s takovým dítětem/žákem. Učitelé by k těmto dětem a žákům měli přistupovat sebekriticky, spravedlivě, nestranně, měli by uplatňovat demokratický a kooperativní přístup, měli by se vyznačovat pracovní flexibilitou a zdravým smyslem pro humor. Jejich zájmy by neměly být omezené, ve výchově a vzdělávání by měli adekvátně volit pochvaly a tresty. (srov. Kovářová, R. 2012)

Ve školní praxi se setkáváme s určitým tříděním nadaných žáků. Učitelé uvádějí stručné charakteristiky nadaných žáků (srov. Machů, E. 2010, Škrabánková, J. 2012):

- Úspěšný nadaný žák je konformním jedincem.
- Náročný nadaný žák je nadměru sebevědomý a tvrdohlavý.
- Utajený nadaný žák je plachý a nesmělý.
- Nadaný žák výrazně trpí v nepřipraveném školství.
- Nadaný žák může být dvakrát výjimečný.
- Nadaný žák je samostatný.
- Nadaný žák je vysoce tvořivým žákem.
- Nadaný žák může mít antisociální sklony.
- Nadaný žák může pocházet i ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.
- Nadaný žák je nezávisle učící se.

Pokud rodiče v domácím prostředí a pedagogové ve školním prostředí nejsou dostatečně informováni o tom, jak k dítěti/žákovi s nadáním přistupovat, mohou vznikat určité nedostatky (problémy) na obou stranách. Na straně rodičů a na straně dítěte, stejně tak na straně pedagogů a na straně žáka. Žák však v této relační dyádě není autoritou a podléhá stanoveným regulím. Očekává se, že bude respektovat a dodržovat jistý řád. V něm ale nemusí nalézat smysl. Považuje jej za nefungující, bouří se. Objevují se tak různé behaviorální nedostatky, problémy chování. Ty mohou vznikat rovněž v relační dyádě s jiným žákem či spolužáky. Nejčastěji jde o tyto situace:

- Jsou netrpěliví, nechtějí čekat na ostatní. Nevidí v tom smysl.
- Odmítají určování práce a příkazy. Vše chtějí plnit na základě své vlastní vůle, rozhodnutí.
- Neuznávají dávno zaběhlé návyky, chtějí si zformulovat vlastní. Ty mohou být i komplikovanější.
- Ve výuce se nudí, ruší, vymýšlejí, co by udělali, aby se nenudili.
- Musí vidět zřetelný význam své práce.
- Bývají netolerantní k nedokonalosti k ostatním.
- Mívají vzdálenější cíle. Ty kratší ze školní práce je nenaplňují.
- Mají problémy se spolužáky, kteří nechápou jejich humor, styl komunikace.
- Je jim jedno, jaké mají výsledky.

- Vyznačují se hyperaktivitou, impulzivitou.
- Mají problémy s respektováním autority.
- Mají tendenci organizovat, řídit. (srov. Machů, E. 2010, Mackensie, M. 2004)

Behaviorální nedostatky v rovině chování dětí a žáků s nadáním představují jak internalizované, tak extrenalizované problémy. **K internalizovaným problémům** patří především: deprese, úzkost, strach, perfekcionismus, narušení intrapersonálního vztahu (k sobě sama), nadměrná sebekritika, emocionální labilita apod. **K externalizovaným problémům** pak patří především: snížená schopnost sociability, snížená schopnost empatie, perfekcionismus, narušení interpersonálních vztahů (k druhým), nadměrná kritika ostatních, emocionální labilita, sklony k agresi ad.

6 Žák ze sociálně vyloučeného prostředí

Kontext sociálního znevýhodnění ve vztahu k přímé edukaci dětí a žáků vychází bezprostředně ze sociálního vyloučení, ze širší společenské dimenze. Analýza (GAC 2006) za **sociální vyloučení** označuje „...proces, v jehož rámci je jedinci, skupině jedinců či komunitě výrazně znesnadňován či zcela zamezován přístup ke zdrojům, pozicím a příležitostem, které umožňují zapojení do sociálních, ekonomických a politických aktivit majoritní společnosti.“ Jako doplnění lze uvést, že některé skupiny jsou sociálním vyloučením ohroženy více než jiné. Konkrétněji se jedná o tyto skupiny:

- nedostatečně vzdělané osoby
- dlouhodobě nebo opakovaně nezaměstnané
- lidi s mentálním či fyzickým handicapem
- osoby trpící nějakým druhem závislosti
- osaměle žijící seniory
- imigranty a příslušníky různě (etnicky, nábožensky, sexuální orientací apod.) definovaných menšin
- lidi, kteří se ocitli v těžké životní situaci, z níž si sami nedokáží pomoci.

V analýze (GAC 2006) se dále uvádí, že riziko vyloučení se zvyšuje v závislosti na kumulaci více uvedených faktorů. **Sociální vyloučení se projevuje** (nikoli však pouze):

- prostorovým a symbolickým vyloučením spojeným se stigmatizací
- nízkou mírou vzdělanosti a ztíženou mírou tuto nevýhodu překonat
- ztíženým přístupem k legálním formám výdělečné činnosti
- rizikovým životním stylem a životními strategiemi orientovanými na přítomnost
- uzavřeným ekonomickým systémem vyznačujícím se častým zastavováním majetku, půjčováním peněz na vysoký úrok
- větším potenciálem výskytu sociálně patologických jevů
- sníženou sociokulturní kompetencí.

Globálně lze shrnout důsledky sociálního vyloučení v dimenzích socio-ekonomických, kulturních a politických. Všechny uvedené důsledky ve vztahu k samotným dětem lze interpretovat zcela na konkrétním následujícím příkladu dvou Tomášů ve věku 10 let.

Příklad: Tomáš A a Tomáš B

- **Socio-ekonomické důsledky**
 - **Tomáš A** pochází z podnětného rodinného prostředí, nežije v sociálně vyloučené lokalitě. Oba rodiče jsou zaměstnáni. Rodina dosahuje standardní společenské úrovně. Má pravidelný měsíční příjem, rodiče se aktivně dětem věnují, jejich výchova je intencionální.
 - **Tomáš B** pochází z málo podnětného rodinného prostředí, žije v sociálně vyloučené lokalitě. Oba rodiče jsou nezaměstnáni, pobírají dávky státní sociální podpory. Otec sporadicky pracuje nelegálně. Jejich společenské postavení dosahuje nízké úrovně. Rodina má pravidelný měsíční příjem, hospodaření není však adekvátně regulováno. Ve výchově převládá funkcionalismus, rodiče se aktivně dětem nevěnují.
 - **Konkrétní projevy – rozdíly, např.:**
 - v uvědomovaných potřebách, v hodnotových složkách,
 - v životní perspektivě dítěte obecně,
 - ve standardu bydlení a jeho kvalitě,
 - ve startovací vzdělávací linii a v budování motivace k učení se,
 - ve stylu stravování, pravidelného režimu a kvalitě stravování,
 - ve stylu odívání a hygieně odívání, v celkové hygieně,
 - ve vzoru modelových, rodinných situacích, ve vzorech rodičů obecně,

- ve vztahu k práci, pracovní morálce a k přijímání státní sociální podpory apod.,
 - ve způsobu hospodaření a společenského fungování,
 - ve způsobu komunikace s exterfamiliárním prostředím.
- **Kulturní důsledky**
 - **Tomáš A** s rodiči v určitých intervalech navštěvuje různá kulturní představení (divadlo, kino apod.), již navštívil několik muzeí, navštěvuje různé kroužky (hra na klavír, sport apod.), účastní se několika zábavných akcí. Každoročně dovolenou tráví např. u moře nebo u příbuzných na horách nebo na chalupě v přírodě.
 - **Tomáš B** dosud nebyl na žádném kulturním představení, co znamená muzeum, ví jenom teoreticky, nikdy v něm nebyl. Jednou v rámci vyučování byl s třídním kolektivem v kině na zajímavý film. Do zájmových kroužků nechodí, ani neví, že by chodit mohl a co vše obnáší. V období letních prázdnin je doma, čas tráví volně venku, téměř vždy bez dohledu rodičů.
 - **Konkrétní projevy – rozdíly, např.:**
 - v obecné kulturní a společenské informovanosti,
 - v podmínkách rozvoje schopností, využití dispozic,
 - v předpokladech k náchylnosti k negativním sociálním deviacím (tzv. sociálně patologické jevy),
 - ve společenském chování v daných společenských situacích,
 - ve vztahu k estetice a jeho hodnotě,
 - ve vztahu ke kulturním společenským hodnotám.
 - **Politické důsledky**
 - **Tomáš A** vyrůstá v rodině, která má povědomí o právním systému, o systému právní moci. Rodiče vedou dítě k tomu, aby dodržovalo právní předpisy, elementární informovanost je zajištěna. Dítě je seznámeno s principy a fungování práva v naší zemi. Rodina dítě vede k respektování práv a povinností.
 - **Tomáš B** vyrůstá v rodině, která se omezeně orientuje v systému práva. Informovanost se váže na systém nároků a požadavků související s finančními příspěvky státu. Výklad systému práva, právní moci, potažmo

respektování práv a povinností je interpretováno v omezené míře, často se váže na pouhé subjektivně vnímání práva jednotlivců.

o **Konkrétní projevy – rozdíly, např.:**

- v morálním a sociálním vývoji dítěte,
- v předpokladech k deviantnímu chování.
- v předpokladech k problémům a poruchám chování,
- v subjektivně (neadekvátně) vnímaným aspektům práva a povinností,

Sociokulturní znevýhodnění (*sociokulturní dimenze problému*) představuje sociální vyloučení (*společenská dimenze*), potažmo sociální znevýhodnění (*edukativní dimenze*) opírající se o etnicitu dané sociální skupiny. (Kaleja, M. 2011) Kontext sociálního znevýhodnění se zřetelem k samotným žákům a studentům se váže především na společenskou (též sociální) dimenzi s přihlédnutím na proces edukace. Tomáš Nikolai (in Svoboda, Z. Morvayová, P. a kol. 2010) poukazuje na terminologickou citlivost psychologické diagnostiky dětí či studentů ze sociokulturně odlišného prostředí. Vymezuje sociální znevýhodnění, sociokulturní znevýhodnění, sociokulturní odlišnost a označení sociokulturně znevýhodněný žák. Zdůrazňuje, že terminologické označení určité skupiny žáků hraje dosti klíčovou roli ve formování předsudků a stereotypů. Nikterak však nelze generalizovat, též nelze konstatovat, že určitá sociální (etnická) skupina se vyznačuje absencí kulturních znaků, nebo dokonce pro její dimenzionální odlišnost přičítat jí charakteristiky vyplývající ze snížených rozumových schopností.

Sociální znevýhodnění v podmínkách českého školství je definováno § 16 (vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami) zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů a vyhlášky MŠMT ČR č. 73/2005 Sb. A č. 147/2011 Sb. V literatuře se setkáme s tím, že na žáka se sociálním znevýhodněním nutno nazírat jako na žáka, pro něhož škola vytváří individuální podmínky, a těmi se rozumí:

- individuální vzdělávání podle individuálního vzdělávacího programu;
- úprava organizace výchovy a vzdělávání;
- úprava prostředí, v němž se výchova a vzdělávání uskutečňuje;
- využívání specifických metod a forem výchovy a vzdělávání. (Kaleja, M. 2011)

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem (Školský zákon č. 561/2004 Sb. § 16, odst. 1). Pro úspěšné vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním je nutné zabezpečit určité podmínky, jimi jsou (RVP ZV 2013):

- individuální nebo skupinová péče
- přípravné třídy základních škol
- pomoc asistenta pedagoga
- menší počet žáků
- odpovídající metody a formy práce
- specifické učebnice a materiály
- pravidelná komunikace a zpětná vazba
- spolupráce s psychologem, speciálním pedagogem ad.

Dalším specifickými podmínkami ve vzdělávání může být skupinové vyučování, které lze pojímat podle J. Mareše (1998) jako: kooperativní učení, kompozitní vyučování, kdy je ve skupině jeden žák jako „expert“, partnerské učení, kdy pracují dva žáci, přičemž ten pokročilejší, zkušenější vyučuje slabšího a kolaborativní učení představuje vrstevnickou spolupráci.

Odpovídající metody a formy práce:

- nutné věnovat pozornost osvojení českého jazyka a seznámení s českým prostředím, kulturními tradicemi, zvyklostmi,
- úprava ŠVP, využití prvků multikulturality v průřezovém tématu,
- zařazení nepovinných předmětů, odpoledních kroužků s danou tematikou,
- využívat aktivizujících činností a multisenzorický přístup, nevhodný je frontální způsob výuky,
- ve výuce vycházet z reálných situací běžného života, se kterými se žák setkává či může setkat,
- prodloužený výklad učiva, prodloužené ústní procvičování,
- zajištění doučování (nizkoprahová zařízení apod.), možnost i redukce učiva,
- nutná zpětná vazba, jestli žák chápe sdělenou informaci nezkresleně (na základě jiných hodnot, odlišných zkušeností), tj. kontrola správného chápání zadaného

úkolu, názorné pomůcky, pomocné návodné otázky, dopomoc k prvnímu kroku atp.,

- respektování pracovního tempa a snížené odolnosti vůči zátěži,
- prokládání, či umožnění pohybového uvolnění,
- střídání činností různého druhu.

V edukační situaci s dětmi a žáky se sociálním znevýhodněním je potřeba pamatovat na další aspekty související s učením. J. Mareš (1998) hovoří o **strategii učit se, jak se učit** (learning how to learn / learning to learn). Zmiňuje, že styly učení je možné, avšak ne nutné měnit či ovlivňovat. V případě sociálně znevýhodněných žáků máme na paměti jejich edukativní vzory, socio-ekonomické postavení a postoje ke vzdělávání ad. Z toho poté vyplývá, že formace stylu učení žáka je především v silách učitele. Právě od učitelů se obecně očekává, že ponесou největší podíl na pozitivních změnách žákova stylu učení. Všechny faktory ovlivňující styly učení by měly být zohledněny. Jsou to např. individuální zvláštnosti, rodinné zázemí žáka, podmínky, v nichž učení a vyučování probíhá ad. Nositelem změn může být také psycholog nebo jiný poradce, kamarádi, spolužáci a také sourozenci (dosáhnout toho, čeho dosáhl bratr – takový cíl je bližší než dosáhnout toho, čeho dosáhl učitel). (Kaleja, M. 2011)

Pro vzdělávání dětí a žáků se sociálním znevýhodněním je důležité multidisciplinární přístup - spolupráce školy a odborných pracovišť (PPP, SPC, SVP, OSPOD, klinická psychologie, neziskové a volnočasové organizace – Člověk v tísni atd.).

Ze sociologické perspektivy k problematice sociálně znevýhodněných lze na vzdělávání a vzdělanostní nerovnost pohlížet dvěma různými způsoby. „*Na jedné straně stojí rovnost (relativních) šancí – obvykle nazývaná alokace vzdělávání – a na druhé straně rovnost v konečné distribuci vzdělání ve společnosti.* (Kreidl, M. 2008:30) Nerovností v alokaci vzdělání se rozumí nestejná relativní pravděpodobnost úspěchu ve vzdělanostních tranzicích pro ty žáky a studenty, jež pocházejí z různých sociálních tříd či mají odlišné připsané společenské statusy. Vztah mezi distribucí a alokací vzdělávání ve společnosti je dosti subtilní a mnohvrstvý. (Arum, R., Gamoran, A. Shavit, Y. 2007, Shavit et al. 2007) Podle autorů (Bar-Haim, E, Shavit, Y., Ayalon, H. 2007a, Kreidl, M. 2008) vyrovnávání distribuce vzdělání nepovede nutně k vyrovnávání nerovností v alokaci vzdělanostních šancí. Analýza z roku 2009 s názvem *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit* uvádí, že pouze 72 %

romských žáků navštěvuje základní školu hlavního vzdělávacího proudu, téměř třetina se vzdělává mimo tento proud (základní škola praktická, základní škola speciální). Existuje 3,5x vyšší pravděpodobnost, že romský žák bude přeřazen do speciálního školství. Kritickými momenty v jejich vzdělanostních trajektoriích jsou vstup do základní školy a přechod z prvního stupně na druhý stupeň základní školy. Již ve 3. ročníku žáci mají potíže s jazykem českým, na druhém stupni se problémovým předmětem stává i matematika. (GAC 2009)

7 Žák s problémovým chováním

Ve školské praxi se dnes běžně setkáváme s dětmi a žáky, kteří jsou svými pedagogy označováni za problémové, neukázněné, s problémy v chování apod. Problémové chování se u jednotlivých dětí a žáků liší v závislosti na mnoha okolnostech. Velkou roli může hrát věk, situace, prostředí, zkušenost, individuálnost, kolektivnost apod. Etiologie výskytu problémového chování je tak mnohohrstvá. Ani samotná prevalence v různých podmínkách, prostředích nemůže být jednoznačná. Podíváme-li se kupříkladu na žáky prvního a žáky druhého stupně základní školy, též na žáky středního odborného učiliště či gymnázia, charakter problémů chování je zcela jiný. Stejně tak míra hodnocení chování, tolerance či přístupu k etopedicky zaměřené intervenci pedagogů na jednotlivých vzdělávacích stupních je rozdílná.

Příklad toho, jak rozdílně pedagogové vnímají problémové chování:

PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ ŽÁKŮ	
JAK JEJ VNÍMAJÍ VÝCHOVNÍ PORADCI NA ZŠ	
• Každé pondělí přijde do výuky s pětiminutovým zpožděním.	• Po druhé vyučovací hodině utekl z vyučování.
• Má tendenci doplňovat výklad vyučujícího.	• Zmlátil spolužáka na toaletách.
• Ve vyučování používá mobilní telefon.	• Neustále vyhrožuje.

Tab. č. 1: Problémové chování žáků na ZŠ

V praxi se však setkáváme i s případy, kdy se vybrané typy problémových fenoménů, jež jsou předpokládány spíše v prostředí učilišť, mohou objevit v gymnaziálním vzdělávání a naopak. Podnětnost prostředí, kvalita subjektů výchovy a vzdělávání, pozitivní podmínky socio-ekonomického, kulturního a rodinného zázemí nikterak nemohou garantovat konformní chování dětí a žáků. Na druhou stranu jsou determinujícími činiteli v procesu osobnostního rozvoje v životě člověka.

Z výzkumných šetření je známo, že děti/žáci s problémovým chováním cíleně demonstrují svou nespokojenost, agresivitu, odpor negativní vztah k pedagogům. Provokují spolužáky, dospělé, nebo vyrušují je, narušují výchovně-vzdělávací proces. Mají zájem být v pozici egocentristy. (srov. Kaleja, M., Viktoríková, B. 2013, Kaleja, M., Grygerová, B. 2013, Kaleja, M., Hawliczková, V. 2012) V teoretických studiích se uvádí, že ve vztahu ke školnímu prostředí obecně za problémové žáky učitelé považují dva typy žáků:

- Jsou **to žáci, kteří vyrušují** při procesu vyučování (*typy: neklidný žák, konfliktní žák, provokující žák, agresivní žák*).
- Jsou **to žáci, kteří odmítají** v procesu vyučování **pracovat** (*může odmítat jít k tabuli, když je vyvolán, vypracovat cvičení, předložit svou práci ke kontrole, může odmítat odpovědět na otázku, nosit si pomůcky, může být celkově při vyučování pasivní*). (Auger, M. T, Boucharlat, Ch. 2005)

Z. Michalová (2012, upraveno) nastínila možné příčiny problémového chování dětí a žáků. Kauzalitu seřadila do tří oblastí:

- **Vnitřní kauzální determinanty:** duševní zdraví, potíže se sluchem či zrakem, kognitivní schopnosti, sekundární důsledky tělesného postižení, bolest, zneužívání návykových látek, soubory pozorovaných typů chování ad.
- **Vnější kauzální determinanty:** hluk, teplota, osvětlení, přelidněnost prostředí, nedostatečná/nadměrná stimulace, zasedací pořádek, nedostatečné pochopení druhé osoby, nerespektování soukromí, nerespektování osobního prostoru, restriktivní prostředí ad.
- **Mezilidské kauzální determinanty:** nedostatečné ocenění, problémy v komunikaci, kulturní zvláštnosti, postoje a jistá očekávání, zkušenosti, strach, naučené chování, nízké/příliš vysoké sebevědomí, frustrace ad.

A. Jurovský (1955, upraveno) k definici problémového žáka řadí následující prořešky:

- neplnění písemných úkolů, nedostačující nebo chybějící přípravy do školy, zapomínání školních učebnic a pomůcek, vyrušování během vyučování, hyperaktivní chování v průběhu přestávek,
- zameškávání školní docházky, narušování vzdělávacího procesu,
- vzdor vůči učiteli, zesměšňování, omlouvání, zlost a šikanování,
- verbální a neverbální agrese vůči spolužákům, šikana a neshody mezi spolužáky,
- podvody ve školním dění (např. opisování, lhaní apod.),
- přestupky proti školním zákazům (cílené, plánované, s konkrétním účelem),
- občanské a mravní přestupky vůči okolnímu obyvatelstvu a jeho majetku.

Etiologie fenoménu problémů chování (problémového chování) je multifaktoriální (multidimenzionální, polyetiologická), zasahuje do šíře roviny sociálního prostředí a do řady dalších faktorů, které mají přímý i nepřímý vztah k behaviorálním projevům chování. Na problémy chování dítěte (žáka) mohou do značné míry působit sami rodiče, jejich výchovný styl, starostlivost, celková rodinná pohoda. Nemalý podíl může mít osobnost pedagoga, jeho přístup, erudice a mnoho dalších subjektů.

Chceme-li problémy řešit efektivně, musíme přijít na to, co je skutečně vyvolalo. Svou pozornost bychom měli pak zaměřit na ty konkrétní faktory, které dané problémy vyvolaly. Jednotlivé výchovné problémy nelze řešit rámcově, dle určitého schématu. Jsou to vždy problémy týkající se individuálního případu, individua. Proto je nutné takto se k nim stavět. Při etopedicky zaměřené intervenci dodržujeme obecné pedagogické či speciálněpedagogické zásady. Bereme v potaz žakovou perspektivu (perspektivu dítěte) v procesu edukace, v kontextu sociálního třídního klimatu, též myslíme na perspektivu celoživotní dráhy. To vlastně znamená, že charakter intervence počítá s nenarušeným sociálním klimatem a prostředím, s vytvořením reálného obrazu o sobě sama a s tím související sebeevaluaci chování, následné metodické vedení a vedení k seberegulaci vlastního chování.

Podle autorek M. T. Auger a Ch. Boucharlat (2005) v procesu edukační reality značnou roli hraje **identifikace a projekce** učitele, v rodinném prostředí rodiče (či jiného vychovatele). Učitel, který byl sám dobrým žákem, se identifikuje nejčastěji s úspěšnými žáky. Pokud je mezi žákem a jeho vlastními zkušenostmi z doby školní docházky příliš velký rozdíl, hrozí, že mezi oběma subjekty dojde k nedorozumění, k odmítavým reakcím. Má-li však učitel ze svých školních let zkušenost s neúspěchem, bude lépe

rozumět žákům, kteří mají ve škole problémy. Na to pak navazuje otázka „*Jaký tedy by učitel měl být?*“, případně bychom mohli řešit ideálního učitele. Pedagogická praxe se touto otázkou (ideálního učitele) zabývá. Měl by mít určitý soubor kvalit, pro který jej žáci, případně jejich rodiče považují za ideálního. Soubor příslušných oceňovaných kvalit úzce souvisí s osobností člověka, s jeho temperamentem, charakterem, sociálním cítěním, pevnou vůlí a s intelektovou stránkou. Nazveme-li kvality související s osobností člověka osobnostními kompetencemi, poté je můžeme pojmut jako osobnostní psychické kvality učitele. M. Prokešová (1997) ve své publikaci vymezuje osobnostní psychické vlastnosti učitele. Detailněji rozebírá jednotlivé oblasti, mezi něž řadí temperament, emocionální, volní a intelektuální schopnosti a charakter učitele.

Problémy chování dětí a žáků bývají někdy laickou veřejností zaměňovány za poruchy chování. Toto se děje poměrně často. Objevují se tendence nonkonformní chování dětí (žáků) skrývat pod jakési onemocnění, případně jej farmakologicky léčit. Dokonce jsou i situace, kdy akceptuje nonkonformitu v chování dítěte (žáka) s respektem k jeho zdravotní indispozici. Rodiče se tak velmi snadno vzdávají své výchovné kompetence a neobjektivně hodnotí své působení, prostředky, které ve výchově dítěte uplatňují. Nedochozí tak k objektivní evaluaci rodičovského působení. Hledají se argumenty, důvody, viníky. Dítě však potřebuje řád. Je v procesu zrání osobnosti. Tu by měl formovat daný směr, udávaný rodiči, posléze širším sociálním okolím, do něž zahrnujeme i pedagogické pracovníky.

Problém v chování není tedy poruchou chování. Pokud však dítěti s problémovým chováním nedáme pevný řád (pozitivní směr výchovy), může rozrůst do poruchy chování. Diferenciaci poruch chování od problémového chování lze vyjádřit několika základními následujícími rozdíly:

- **intervenční přístupy uplatňované při korekci chování,**
- **motivace a příčiny nevhodného/ neadekvátního chování,**
- **v časové délce výskytu fenoménu,**
- **v počtu prostředí, ve kterém se nevhodné/ neadekvátní chování projevuje,**
- **v ontogenetickém období, ve kterém se nevhodné/ neadekvátní chování vyskytuje,**
- **návaznost na odlišné sociokulturní prostředí a jiné.**

V intervenční (speciálně) pedagogické praxi se problémy chování řeší běžnými pedagogickými přístupy, zatímco u poruch chování se využívají speciálně pedagogické postupy. K běžným pedagogickým postupům může patřit například napomenutí, odebrání nějaké věci, neúčast apod. Při korekci chování se nabízí celá řada mechanismů, strategií. Vše je věcí kreativního přístupu a zkušeností rodičů či pedagogů. Nosným paradigmatem však musí být znalost toho, co skutečně může plnit korektivní funkci. V mnoha případech se aplikují mechanismy, které nejenže neplní tuto funkci, ale výrazně stimulují negativní vlastnosti dítěte (žáka). Jakýkoliv prostředek korekce chování musí zohledňovat celou řadu skutečností, k nimž řadíme ty nejprimárnější:

- respektovat osobnost dítěte,
- respektovat zásady humanismu, demokracie a pozitivního rozvoje osobnosti,
- dítě by mělo vědět, co přesně se děje, co bylo špatné a jak to lze případně napravit,
- dítě by mělo akceptovat prostředek korekce a rozumět jeho významu,
- podporovat sebeevaluaci, evaluaci vlastního chování,
- dítě by mělo znát normu, požadavky, které jsou na něj kladeny, aby mohlo dojít ke konformnímu chování,
- kauzalita chování by měla být známá, na ní by se měl rodič (pedagog) zaměřit,
- případné sankce by měly být stanoveny s ohledem na věk, intelekt, schopnosti, osobnostní dispozice dítěte aj.

Problémové chování jedinců je intencionální, mnohdy účelné. Naproti tomu jedinec s poruchou chování si často nevhodné konání neuvědomuje, neboť není vybíráno cíleně. Abychom mohli hovořit o poruše chování, měla by se vyskytovat v časovém horizontu (délce) minimálně 6 měsíců. Porucha chování se objevuje nejméně ve dvou různých prostředích (*jak v rodině, tak ve škole*). Neadekvátní chování se neváže na projevy typické v daném kritickém ontogenetickém období (*např. období negativismu*) a též porucha chování nemá přímou souvislost s odlišným sociokulturním prostředím, z něhož jedinec pochází.

Školská praxe ukazuje i na situace, kdy žák je považován za problémového v důsledku neplnění subjektivních, nepředmětných a neoptimálně nastavených požadavků kladených ze strany učitele. Žák je tak považován za nonkonformního, neboť nedodrжуje takto nevhodně nastavený řád. Je pak v pozici, kdy může nastat několik možných

formativních směrů. Některé z nich paradoxně mohou působit příznivě, jiné naopak.

Příklady:

- Žák má natolik silnou osobnost, že i přes tyto negativně koncipované faktory dokáže mít objektivní obraz o vzniklé situaci, kriticky ji dostatečně vyhodnocuje a přijímá do života pozitivní stránky věci.
- Jeho osobnost není natolik silná, aby mohl takto negativně koncipované faktory přijímat a vyhodnocovat pozitivně.
- Vzniklá situace výrazně narušuje respektování následných autorit, negativně ovlivňuje formování následných sociálních rolí a z nich vyplývající práva a povinnosti.
- Dochází k narušení sociálních relací, a to jak v rovině vertikální (k autoritám), tak i horizontální (mezi vrstevníky). Narušuje se rovněž intrapersonální vztah žáka.

Takto konstruované situace mohou navodit nekonzistentnost v respektování učitelových či jiných autorit. Ve školském prostředí bývají situace, kdy žák má vytipovaného učitele, jehož autoritu vůbec nerespektuje. U jiných si to nedovolí. Pedagogický kolektiv tak žáka vnímá jako problémového.

Nezbytným krokem, který bychom měli učinit v situaci, když dítě či žáka začínáme vnímat jako problémového, jako jedince s určitými nedostatky v chování, je nahlédnout do jeho životní perspektivy. Měli bychom se cíleně zaměřit na jeho jistoty, potřeby, všechny sociální vztahy. H. Kubíčková (2011: 6) upozorňuje, že „...vztah je zastřešujícím faktorem nad všemi ostatními pro dosažení změny v jednání rizikového jedince, který se ocitá na rozcestí.“ Je tedy možné, že právě v této oblasti dítě (žák) strádá, a to způsobuje nežádoucí obtíže. Vztah rodiče a pedagoga k dítěti (žákovi) je důležitou součástí vzájemné komunikace, společného fungování. Tvoří základ pro dobře nastavenou výchovu k socializaci.

8 Žák s poruchou chování

Porucha chování je každá negativní odchylka od normy mající obraz trvalého a vědomého jednání označeného jako nežádoucí projevy v chování, které mohou vyústit až do stádia delikvence, kriminality, nebo dokonce do poruchy osobnosti. Jejich prevalence je v rozmezí u 5 – 15 % dětí a adolescentů, zpravidla pocházejících z disharmonických rodin či s disharmonickým vývojem osobnosti. Odborný terminologický konstrukt „porucha chování“ v jednotlivých vědních disciplínách (lékařská věda, psychologie, speciální pedagogika) má několik dimenzionálních rozpracování. Terminologické označení tohoto konstruktu v našich podmínkách má svou historickou, společenskou a světovou linii.

Poruchu chování diferencujeme od poruchy jednání. Ta zahrnuje volní jednání, kterým jedinec zcela vědomě a úmyslně sleduje stanovené cíle. K poruchám jednání řadíme **abulii, agitovanost** (*bezcílné jednání s motorickým neklidem*), **impulzivní jednání, zkratkovité jednání, kompulzivní jednání, raptus** (*náhlé, krátké, zuřivé útočné jednání*), **katatonické poruchy jednání**. (Malá, E., Pavlovský, P. 2002)

Podle odborníků angažujících se do problematiky dětské a adolescentní psychiatrie je porucha chování označením vypovídajícím o souhrnném postižení v několika oblastech osobnosti člověka. Jedná se tedy o termín zastřešující. Nedostatky v daných oblastech se demonstrují v rovině behaviorální, proto přicházíme s označením porucha chování. Přístupy odborníků z oborů lékařské vědy, psychologie a speciální pedagogiky k jedincům s poruchou chování se různí. Jsou limitovány možnostmi oboru. Označení „porucha chování“ či „dítě s poruchou chování“ se v dřívějších zdrojích objevuje jako „úchylné dítě“, „dítě mravně vadné“, „dítě mravně ohrožené“, „dítě defektní“, dnes už i „dítě s poruchou chování a emocí“ a tak podobně. V anglicky psané literatuře se setkáváme s těmito ekvivalenty: emotional and behavioral disorders (EBD), emotional disturbance, emotional disturbances or behavioral disorders (ED/BD), serious emotional disturbance (SED), conduct disorder (CD).

Diverzitu, a to nejenom v terminologii, zajišťují odborné pohledy, přístupy, hodnocení a výstupy odborných aktivit jednotlivých disciplín k tomuto předmětu. U obecného vymezení poruch chování vycházíme z těchto hledisek:

- jedinec nerespektuje sociální normy platné v dané společnosti,
- projevuje se výraznými nápadnostmi v oblasti sociálních vztahů, nedostatkem empatie, citovou chladností a jinými nestandardními emočně nabitými danostmi,
- porucha chování se projevuje v kognitivní, emociální a konativní oblasti.

Toto jsou základní a simplifikovaná kritéria. Těch je ovšem celá škála a klasifikujeme je dle různých indikátorů hodnocení. Indikátory hodnocení mohou být:

- věkové období jedince,
- pohlaví jedince,
- situační kontext, v němž se jedinec nachází a je posuzován,
- kulturní aspekty, mající vliv na chování jedince,
- časový kontext, v němž se jedinec nachází a je posuzován,
- prostorový/lokalizační kontext, v němž se jedinec nachází a je posuzován.

Definic určující poruchu chování je poměrně mnoho. V rovině definičního rámce k tomuto fenoménu nutno přistupovat diferenciatně. Porucha chování je zastřešujícím označením a ohraničením, představuje soubor variabilních projevů, symptomů, různé kauzality, etiologie a různého kontextu. U. Hensel a M. A. Vernooij (2000: 229) poruchu chování definují následovně: *„Porucha chování je výsledkem sociálního upevňování a přiřazování procesů. Nejde o kvalitu chování jako takového, ale jedná se o deklarovaný sociální deficit doprovázený dalšími společenskými jevy a z pohledu vývojového také kulturními změnami. K vymezení poruchy chování může dojít pouze ve vztahu k platným společenským normám.“*

H. Bach (1993) zdůrazňuje, že porucha chování jako taková neexistuje. Existuje člověk, který svým chováním při posuzování určitých souvislostí ve vztahu k lidem, k hodnotám a k jistým očekáváním vybočuje. Stejně tak neexistují žádné problémy v chování jako samostatný celek, ale měli bychom do popředí stavět jedince vykazujícího rozdílné chování, oproti očekávání. S tím vlastně souvisí i aktuální trendy v oblasti terminologie, kdy do popředí stavíme jednotlivce a užíváme:

- dítě/žák/jedinec/člověk s poruchou chování (a emocí),
- dítě/žák/jedinec/člověk se znaky poruchy chování (a emocí),
- dítě/žák/jedinec/člověk, jehož chování je blízke poruše a tak podobně.

Porucha chování podle S. R. Forness a K. A. Kavale (2000) se může objevit samostatně nebo v kombinaci, neváže se na kulturní a etnické rozdíly, její projevy při efektivní intervenci mohou být eliminovány, může se projevit i jako kombinované postižení (souběžné postižení více vadami).

Porucha chování je psychiatrickou diagnózou. Bývá diagnostikována u dětí a dospívajících. Její primární diagnostické ukazatele zahrnují agresi, odcizení, vandalismus, porušování pravidel a/nebo lež. Pro stanovení diagnózy je určující šestiměsíční období. Ve školské praxi se jedinec s poruchou chování projevuje následovně:

- Narušuje školní aktivity, bývá často impulsivní, nepozorný, roztržitý.
- Neřídí se třídními pravidly, pravidly školy (školní řád).
- Má špatnou koncentraci a nízkou odolnost vůči změnám.
- Často argumentuje s irelevantními informacemi.
- Jeho jednání je agresivní, s prvky tyranie.
- Pravidelně zanedbává školní docházku a školní povinnosti.
- Neustále obviňuje ostatní, osočuje je, dělá z nich nepoctivé.
- Má nízké sebevědomí, objevují se obtíže při práci ve skupinách.
- Objevuje se i automutilace.
- Mívá manipulativní chování.

Poruchy chování mají multifaktoriální charakter, jejich dimenze je variabilní a projevy jsou různé, závislé na mnoha okolnostech. Problematikou poruch chování se zabývají obory: lékařství, psychologie a speciální pedagogika – etopedie. Každé vědní odvětví tyto konstrukty řeší ze své vlastní perspektivy, a také jinak k nim přistupuje. Klasifikace poruch chování je tak závislá na vědním oboru. Rozlišujeme například tyto klasifikace poruch chování:

- **medicínská klasifikace** vychází z WHO (*World Health Organisation*, česky *Světová zdravotnická organizace*, ve zkratce *SZO*), z mezinárodní klasifikace nemocí, též ze standardů Americké psychiatrické asociace,
- **společenská klasifikace** (též sociální) odborníky je sice považována za zastaralou, ovšem stále užívanou, vychází z koncepce prof. Miloše Sováka,

- **dimenzionální klasifikace** se využívá v anglosaských zemích a řídí se jí především psychologové či speciální pedagogové,
- **školská/pedagogická klasifikace** spojována s konfliktem, s násilím a se závislostí.

Zkoumání etiologie poruch chování je dosti problematické. Jde o analýzu behaviorálních projevů osobnosti člověka. Ta je konstruována vnitřními, vnějšími, kulturními, biologickými a dalšími dispozicemi. Mezi základní příčiny PCH primárně však řadíme osobnostní charakteristiky a genetické dispozice člověka, oslabení nebo poruchy CNS, úroveň inteligence, vlivy rodinného a širšího sociálního prostředí, subdeprivační a deprivační zkušenosti jedince, subkultury a vrstevnické sociální prostředí, minoritní sociální skupiny a životní prostředí a jeho vliv na vývoj člověka. Podle Americké psychiatrické akademie dítěte a adolescenta (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry 2008, on-line) existuje celá řada faktorů mající vliv na nevhodné (*někdy až násilnické chování*) dětí. Každému faktoru by měla být dostatečně věnována pozornost. Při intervenci se počítá primárně s participací rodičů, učitelů a dalších subjektů, jež mají blízký vztah k výchovnému působení dítěte. Intervence by měla být zahájena hned, jakmile se takové chování projeví, aby se mohlo zamezit prohloubení problému. Mezi faktory zvyšující riziko Akademie řadí:

- předešlé agresivní či násilnické chování,
- dítě je obětí fyzického týrání a/nebo sexuálního zneužívání,
- dítě vyrůstalo v domácím prostředí a/nebo v komunitě, kde se objevila taková forma chování,
- genetické (hereditární) faktory,
- dítě vyrůstá v domácím prostředí bez selekce obsahu médií,
- dítě užívá drogy a/nebo alkohol,
- dítě vyrůstá v prostředí, v němž se vyskytují různé zbraně,
- kombinace faktorů ovlivňující socioekonomickou oblast rodiny (těžká forma deprivace, rozpad manželství, dítě s jedním rodičem, nezaměstnanost, ztráta sociální podpory ze strany rodiny),
- fyziologické poškození mozku.

H. M. Walker a H. Severson (2002) vytvořili čtyřdílný rámec skupin rizik spojených s vývojem dítěte do dospělosti. Na tento rámec navazuje Věra Vojtová (2008, s. 29-41),

kteřá zkonstruovala skupiny s charakteristikami rizik vývoje z etopedického pohledu. Rizika spojená s vývojem dítěte sestavena do čtyř oblastí: osobnost dítěte, rodina dítěte, škola dítěte a společnost.

Medicínské hledisko poruchy chování

Klasifikační hledisko poruchy chování vychází z WHO (*World Health Organisation, česky Světová zdravotnická organizace, ve zkratce SZO*), z Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN), též ze standardů Americké psychiatrické asociace. SZO je agenturou Organizace spojených národů, byla založena v roce 1948 a její sídlo je v Ženevě. K jejím cílům patří koordinace veřejného zdraví pro všechny bez jakýchkoliv rozdílů. Mezinárodní klasifikace nemocí² (International Classification of Diseases, ve zkratce ICD - 10) představuje systém klasifikace onemocnění, příznaků, příčin onemocnění a dalších termínů z oblasti medicíny. Americká psychiatrická asociace (APA) byla založena v roce 1844. Jedná se o největší světovou psychiatrickou organizaci s cílem podporovat lidské zdraví, řešit efektivní léčbu pro jedince s mentální poruchou. Tým odborníků sestavil Diagnostický a statistický manuál duševních poruch (DSM-IV), v němž poskytuje konkrétní diagnostická kritéria. Klasifikace DSM - IV³ je konstruována do celkem 5 os (Axis I - V):

- Osa 1 Klinické poruchy - podmínky vyžadující klinickou pozornost,
- Osa 2 Poruchy osobnosti a mentální retardace,
- Osa 3 Všeobecné lékařské podmínky,
- Osa 4 Psychosociální a environmentální problémy,
- Osa 5 Celkové usuzování (posuzování) a funkčnost.

Řídí se jí především lékaři (psychiatři a jiní specialisté) v Americe. Poslední aktualizace (DSM - V) byla provedena v květnu 2013. Dosud však nebyla zveřejněná.

Medicínskou klasifikací MKN (ICD - 10) se řídí lékaři převážně z Evropy a jiných neamerických kontinentů. Poslední aktualizace 10. revize byla provedena ke dni 1. 1. 2013. Nová 11. revize je naplánována na 1. 1. 2015. Lékařští profesionálové v průběhu dlouhého diagnostického procesu vycházejí z výše uvedených standardů. Vybočující

² Úplný název: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, desátá revize. Tabeleární část

³ Dostupné na www: http://wps.prenhall.com/wps/media/objects/219/225111/CD_DSMIV.pdf

projevy chování člověka, pokud lze hovořit o poruchu v tomto směru, řadí do kategorie poruch chování, které náleží příslušný kód nemoci.

Porucha chování, resp. její vlastní projevy mohou být kategorizovány i následovně:

- **podle výskytu agresivity** (*agresivní porucha chování a neagresivní porucha chování*),
- **podle prognózy** (*porucha chování s dobrou prognózou a porucha chování se špatnou prognózou*),
- **podle vlivů** (*porucha chování s vnitřními vlivy a porucha chování s vnějšími vlivy*),
- **podle míry socializace** (*socializovaná porucha chování, nesocializovaná porucha chování*),
- **poruchy chování externalizované a poruchy chování internalizované.**

Dimenzionální hledisko poruchy chování

Dimenzionální hledisko zajišťuje podrobnou deskripci sledovatelných jevů, souvisejících s projevy poruch chování. Řídí se tím zejména psychologové a speciální pedagogové v anglicky mluvících zemích. V našich podmínkách je uplatňována zejména v psychologii. Jeho orientace je na podrobný popis fenoménu, popis všech klíčových okolností souvisejících s demonstrací projevů poruchy chování. Ve světě existuje celá řada nástrojů s dimenzionální analýzou, které lze uplatnit v procesu diagnostiky. Nejznámější je tzv. ASEBA systém. ASEBA je akronymem a vychází z anglického *Achenbach System of Empirically Based Assessment*, což představuje Achenbachův systém založený na empirickém hodnocení. Přístup ASEBA vznikl v roce 1960 pod vedením Dr. Achenbacha. Cílem bylo sestavit diferencovanější obraz projevů poruch chování u dětí a adolescentů v oboru psychopatologie, a to než bylo poskytnuto již existujícím diagnostickým systémem. Některé nástroje (záznamové archy: pozorovací, dotazníkové ad.) již byly převedeny a upraveny do češtiny tak, aby byly kompaktní s danými standardy. Jsou volně dostupné na příslušném webovém rozhraní. ASEBA systém není považován za mechanismus sloužící k diagnostikování pouze dětí a mladistvých. Naopak slouží k aplikaci pro všechny věkové skupiny. Počítá se i s modifikací pro různé etnické, socio-ekonomické či jinak znevýhodněné skupiny. Pro řešení jedné kauzy (případu) se

mnohdy využívá paralelně několik nástrojů: pro diagnostikovaného (zpravidla dítě, mladistvý), pro pedagogy a pro rodiče. Empirická data získaná od rodičů a pedagogů jsou korigována, doplňují či zpřesňují data získaná z realizovaných rozhovorů, uskutečněných pozorování či jiných skutečností. U diagnostikovaného se sledují především následující atributy:

- deskripce vlastního charakteru,
- deskripce současného stavu, v němž se diagnostikovaný nachází,
- deskripce a explanace vztahu k sobě sama, k rodině, k jiným,
- deskripce a explanace vlastních aspirací (životních, školních, pracovních aj.),
- analýza hodnotových konstruktů,
- analýza výsledků činností (rodinných, školních, pracovních aj.),
- deskripce jednání v určitých životních situacích (vůči sobě, rodině, jiným),
- evaluace vlastního chování, chování druhých,
- analýza vlastních životních potřeb.

Klasifikace ASEBA – obecné ukazatele projevů PCH	
externalizované PCH	rvačky, vyhrožování, ničení majetku, nedostatek pocitů viny, lež, podvod, krádež
internalizované PCH	pocit zbytečnosti, plačtivost, tendence k sebevraždě, deprese, časté bolesti hlavy, častá únava, závratě
neseskupená dimenze PCH	divné myšlenky, impulzivita, stížnost na osamělost, není oblíbený, slyší různé věci

Tab. č. 2: Klasifikace PCH upraveno podle ASESA systému a Vojtová, V. 2010

Existuje poměrně mnoho variabilních diagnostických nástrojů. Každý sleduje jiné oblasti behaviorálních projevů chování. Níže interpretujeme vybrané nástroje založené na získávání empirických dat, které by následně měly být řádně odborníky analyzovány a z nichž by měly vzejít zcela jasné a uchopitelné etopedicky zaměřené intervence. Efektivnost výsledků takto odborně koncipované práce musí zajišťovat vysoká erudice, kompetence psychologa či speciálního pedagoga - etopeda a spolupráce příslušných dotčených objektů a subjektů, angažujících se do řešené problematiky.

Revised Behavior Problem Check List (RBPC)	
poruchy chování	verbální, fyzická agrese, nezodpovědnost, negativismus, odmítání autority, vzdor, ničení věcí
osobnostní problémy a psychické problémy	úzkost, uzavřenost, stydlivost, senzibilita, izolace
Nevyžrálost	pasivita, lenost, denní snění, roztržitost, problémy s pozorností
socializovaná agrese	skupinová loupež, skupinové záškoláctví, skupinová agrese, identifikace s delikventní skupinou

Tab. č. 3: RBPC (Revised Behavior Problem Check List)

Autory RBPC jsou Herbert C. Quay a Donald R. Peterson. Nástroj se využívá zejména u dětí a dospívajících ve věku od 5 až do 18 let s psychotickými příznaky, motorickým neklidem (hyperaktivita) a s internalizovanou poruchou chování.

Německý odborník Norbert Mischke poruchu chování kategorizoval do čtyř základních skupin. U jednotlivých typů poruch chování zdůrazňoval dimenzionální deskripci.

Klasifikace PCH dle Norberta Mischkera	
PCH s externími vlivy	impulzivita, hyperaktivita, porucha pozornosti
PCH s interními vlivy	strach, úzkost, méněcennost, poruchy spánku
nezralé sociální vztahy	infantilismus, unavitelnost, snížený výkon
socializovaná delikvence	nezodpovědnost, poruchy vztahu, násilnictví

Tab. č. 4: PCH podle N. Mischkera

Příklad: Ukázka dimenzionálního nástroje **CBCA**⁴
(Child Behavior Checklist for Ages 6-18)

Nástroj CBCA je vytvořen jak pro rodiče, tak pro pedagoga, jenž přichází do kontaktu s dítětem. Vyžaduje podrobnou deskripci sledovatelných projevů chování dítěte, vždy s ohledem na věk sledovaného. V některých případech žádá vyznačení frekvence,

⁴ Achenbach, T. 2001, ASEBA, University of Vermont, 6-1-01 Edition – 201, www.ASEBA.org

úrovně, a to ve srovnání s danou věkovou skupinou, k níž dítě náleží. Obsahuje více než 100 položek. Získaná data mohou sloužit v procesu speciálněpedagogické diagnostiky (viz 5.2), naleznou své využití rovněž v systému reedukace.

Sledované oblasti v CBCA:

- základní demografické údaje o dítěti, plnění povinné školní docházky, jejich vztah k dítěti a svou profesí⁵,
- sportovní aktivity a organizace, kluby, kroužky, do kterých je dítě zapojeno, koníčky a jiné aktivity, dosud realizované pracovní aktivity (brigády) dítěte,
- kamarády a jak často dítě tráví s nimi čas mimo školu, vztah se sourozenci, s ostatními dětmi, s rodiči, jak si hraje a jak mu jde jakákoli práce,
- školní výkon, školní výsledky, případné speciální vzdělávací potřeby, zda dítě opakoval ročník, problémy ve škole dříve, kdy začaly a kdy, případné s čím/jak skončily, onemocnění, porucha, postižení, čeho si na dítěti všímají nejvíce, pozitivní vlastnosti dítěte.

Škálové hodnocení⁶ (výťah ze 113 položek) v CBCA:

- chování odpovídá věku dítěte, pije alkohol nebo užívá jiné návykové látky, odmlouvá, nedokončí započaté úkoly, netěší se, neumí se soustředit, neposedí, stěžuje si na osamělost, často pláče, týrá zvířata, ničí věci, které mu nepatří, je žárlivý, porušuje pravidla, pláče, když má jít do školy, cítí se často provinile, má noční můry, přejídá se, je bojácný, až úzkostlivý, často ho bolí hlava, má pocit, že musí být ve všem nejlepší, má problémy se spaním, mluví příliš, často střídá nálady, je raději se staršími, vyhýbá se komunikaci, krade, neustále se opakuje, utíká z domova, fyzicky útočí, sexuálně se obnažuje na veřejnosti ad.

Společenské hledisko poruchy chování

Společenské hledisko poruchy chování je odborníky považováno za zastaralé, ovšem stále užívané. Vychází z koncepce Miloše Sováka. Kritériem členění fenoménu poruchy chování v tomto kontextu se stává hodnocení podle kritéria společenské závažnosti a jejího stupně. Tato závažnost je závislá na ukazatelích normality. Jednotlivé projevy poruchy členíme do tří stupňů (disociální, asociální, antisociální). Označení bývá

⁵ Učitel vyznačí, zda je třídním učitelem, výchovným poradcem apod.

⁶ 0 = není pravda (co já vím), 1 = je to tak, je to pravda, 2 = přesně takhle to je, je to velmi často

měřítkem v humanitně orientovaných vědách, setkáváme se s termíny také v sociologii či v právní nauce. Poměrně často jsou termíny přiřazené k jevům, o kterých je zřejmé, že se neváží bezprostředně k diagnostikované poruše chování, nebo dokonce jedinec se nevyznačuje projevy typickými pro diagnostikovanou poruchu chování. Termíny se tak staly společensky zažitě. Konkrétně se jedná o:

- **Disociální projevy chování** představují nepřiměřené, nespolečenské chování, které se dá zvládnout běžnými pedagogickými postupy (*kázeňské přestupky, neposlušnost, vzdorovitost*).
- **Asociální projevy chování** jsou v rozporu se sociální normou. Jedinec porušuje sociální normy společnosti, přitom nepřekračuje právní předpisy. Ve svých důsledcích poškozuje nositel tohoto chování svým jednáním spíše sám sebe (*alkoholismus, záškoláctví, toxikomanie, gamblerství, sebepoškozování, toulky, záškoláctví*).
- **Antisociální projevy chování** zahrnuje veškeré protispolečenské jednání, definované právními předpisy. Svými důsledky jedinec poškozuje sebe i společnost (*krádeže, loupeže, vandalství, sexuální delikty, zabití, vraždy, vystupňované násilí a agresivita, terorismus, organizovaný zločin a trestná činnost související s toxikomanií*).

Pedagogické hledisko poruchy chování

Školské hledisko je používáno převážně v pedagogické praxi a je spojováno s konfliktem, s násilím a se závislostí. Klasifikace na projevy poruchy chování nazírá z jiného pohledu. Řeší konflikt, násilí a závislost ve vztahu ke školnímu prostředí, k vzdělávací trajektorii dotčeného.

Konflikt vyjadřuje nesoulad, nerovnováhu, odpor. V relaci s projevy poruchy chování dítěte/žáka analyzujeme konflikt vnitřní (intrapersonální) a vnější (interpersonální). Ten vnitřní vypovídá o internalizovaných typech, zatímco ten vnější o externalizovaných. Charakter a intenzita konfliktu v jednotlivých případech jsou různé, variabilní, proměnlivé. Můžeme se setkat s případy, kdy osobnost člověka zápasí s oběma typy souběžně či střídavě, ač takových případů je vcelku málo. Kauzalita vzniku konfliktu (vnitřního, vnějšího) je nepředvídatelná. Svou roli sehrává velmi mnoho determinant. Někdy se jedná o životně významné události či situace, jindy jsou to příležitosti pro ostatní banální, pro dotyčného nemalé. I v těchto případech, jako

i v jiných, jež souvisí s projevy poruchy chování nebo s projevy problémového chování, polyetiologie (multifaktoriálnost) musí být podtržena.

Násilí je řazeno do tzv. punitivního jednání (trestajícího). Rozlišujeme tak heteropunitivní vůči druhým a autopunitivní jednání vůči sobě samému. Nejvyšší stupeň prvního je vražda, nejvyšší stupeň druhého je sebevražda. Při násilí jedinec užívá různé formy psychického, verbálního, fyzického projevu či dokonce kombinace všech.

Závislost má přímé dopady na psychické (emoční, kognitivní a behaviorální) změny, somatické změny (související s fyzickým zdravím) a změny sociálního rázu. Zpravidla se projevuje těmito příznaky (Mühlpachr, P. 2009):

- subjektivní silná potřeba mít danou látku, neschopnost kontroly a sebeovládání ve vztahu k jejímu užívání,
- abstinční syndrom – reakce na snížení anebo na abstinenci od obvyklé dávky, potřeba látky je dominantní, dochází k omezení jiných zájmů a potřeb,
- přestože člověk ví o její škodlivosti, vadí mu, chce, ale nedokáže přestat.

V. Vojtová (2010) uvádí, že dosud neexistuje exaktní klasifikační systém poruchy chování užívaný v pedagogice či speciální pedagogice, ač jakési nástřely jsou. Zmiňuje Seitzovou klasifikaci (2001), klasifikaci Klugeho (1973) a systém Bennathanové (1998). Podle Seitzovy klasifikace (2001) se opíráme o životní zkušenosti a podmínky výchovy, kdy na základě šesti kritérií diferencujeme poruchu chování. Ke kritériím patří:

- negativní vlivy ze sociálního prostředí z pohledu biografie jedince,
- kvalita vztahů v rodinném prostředí či v prostředí, kde dítě vyrůstalo,
- podmínky výchovy, ve kterých dítě vyrůstalo,
- význam rodičů (vychovatelů) pro dítě samotné,
- odlišnosti v projevech chování s ostatními,
- význam takto odlišného chování pro dítě samotné.

Klugeho schéma (1973) kategorizuje žáky podle dispozic narušení výuky. Rovněž on vytvořil šestibodovou stupnici:

- problémy v práceschopnosti,
- problémy ve vztazích ke spolužákům,
- problémy ve vztazích k učitelům,
- problémy v respektování řádu,
- problémy související s fyziologickou charakteristikou,
- problémy související s emociabilitou.

System Bennathanové (1998) je frekventovaně užívaný v anglicky mluvících zemích. Uplatňuje se v procesu integrativního vzdělávání jedinců s poruchou chování. Obsahuje celkem 68 položek, jež jsou rozříděny do pěti oblastí:

- jakým způsobem se žák zapojuje do školních aktivit, jaké jsou jeho výkony,
- kooperace, participace, sociální fungování,
- mechanismy popírání, potírání,
- aspekty související s projevy nevyzrálého chování,
- mechanismy podporující pozitivní projevy chování.

Poruchy chování dětí školního věku mají zcela jiný charakter oproti poruchám chování adolescentů či dospělých jedinců. Podle amerického psychologa E. Bowera (1981) se dítě s poruchou chování vyznačuje následující charakteristikou:

- Neschopnost učit se, která nemůže být vysvětlena na základě intelektových, smyslových nebo zdravotních faktorů.
- Neschopnost navazovat a udržovat uspokojivé interpersonální vztahy s vrstevníky a učiteli.
- Nepřiměřené chování a emoční prožívání v běžných podmínkách.
- Celkový sílící pocit neštěstí a deprese.
- Tendence k rozvoji somatických symptomů, bolesti a strachu na základě osobních a školních problémů.

Eli Bower se dále zabýval analýzou poruch chování, zkoumal zákonitosti a sledoval jejich vývoj. Na základě svých zjištění definoval pět vývojových linií:

- Chování jedince reaguje na problémy denního režimu života, vývoje a získávání životních zkušeností (jedinec reaguje na problémy denního života – akce vyžaduje nějakou reakci). Dítě reaguje vcelku přiměřeně a očekávanými způsoby. Jeho problémy odpovídají věkovým záležitostem a normám prostředí, ve kterém se pohybuje. Umí se přiměřeně ovládat a své reakce korigovat (př. smrt, rozvod, těžká nemoc v rodině apod.).
- Chování, jímž jedinec reaguje na krizové životní situace (jedinec tak jedná, protože se objevila situace, na kterou je potřeba reagovat). Chování je po vyhodnocení jeho momentální životní situace vysvětlitelné:
 - změnou jeho postavení v systému rodiny (mikro),

- šokem, náhlou ztrátou někoho z blízkého soc. prostředí,
- dlouhodobou zátěží spojenou s těžkou nemocí,
- Chování, kterým se jedinec vymyká očekávání. Problematicky se přizpůsobuje změnám podmínek (jedinec se chová jinak, než se očekává – coping) – zde už se vyvíjí porucha (mohl by to zvládnout, ale nezvládá). Problémy bývají posilovány např. změnou školy (někdy se problém vyřeší, ale někdy se prohloubí), stěhování, časté střídání učitele.
- Zafixované a opakované nevhodné chování (jedinec se zachová nevhodně a pak to opakuje a dochází k fixaci). Takové dítě si již zvyklo na negativní sebeobraz, který vnímá jako nezaměnitelnou záležitost. Chování se dá při dobré školní docházce upravit a jedinci se dá díky pozitivnímu sociálnímu vztahu (př. s doprovázející osobou) pomoci.
- Zafixované a opakované nevhodné chování s tak výraznými symptomy, které vyžaduje segregaci a intenzivní intervenci a rehabilitaci (fixace je tak velká, že už se doporučuje jenom segregace). Jedinec se nedá ovlivňovat a vzdělávat v běžném školním prostředí, ale pouze v internátní škole (rezidenční zařízení) nebo doma. Jde o takové chování, kdy je potřeba pro jeho změnu působit na dítě celistvě a vyjmout jej z prostředí.

Školská praxe ukazuje, že se v systému základního vzdělávání nejčastěji setkáme s žáky s diagnostikovanou specifickou poruchou chování (nejvíce s ADHD). Výskyt nespecifických poruch chování dětí a žáků, případně adolescentů tak není přesně znám. Poslední studie uvádějí, že celková prevalence dětí, žáků a adolescentů s jakoukoli poruchou chování, případně s problémem chování dosahuje až hladiny 16 – 20 % z celé sledované populace.

9 Osobnost speciálního pedagoga

Problematikou osobnosti člověka se zabývá psychologická disciplína nazývaná psychologie osobnosti. Do komplexního pojetí osobnosti člověka zahrnuje mnoho komponentů (*motivaci, schopnosti, tvořivost, temperament, charakter aj.*), které jsou jejím stálým aktuálním tématem. Badatelská dimenze osobnosti má své historické

prameny. Osobnost lidského jedince v živé přírodě zkoumalo několik směrů, hnutí a skupin vytvářející různé koncepce. Ne ve všem se shodli. Někdy si vzájemně oponovali, někdy jedni navázali na druhé. Do všeobecně uznaného povědomí se dostává psychoanalýza (mj. S. Freud, W. Stekel, E. Jones, H. Sachs aj.), individuální a analytická psychologie, behaviorismus (H. J. Eysenck, J. Wolfe, Skinner, Thorndike aj.), humanistická psychologie a další významné psychologické směry. Všechny mají významný podíl v poznání osobnosti člověka. Lidský jedinec je mimořádnou osobností. Přírodní zákony nastavily existenci člověka tak, aby každý z nás byl jiný, jedinečný, něčím specifický. Odborníci tvrdí, že: „*Osobnost je jedinečná, vysoce individuální.*“ (Čáp, J., Mareš, J. 2007: 132) I přesto existují typologie, které se pokouší pojmut osobnost člověka do nějakého rámce, v němž mu dávají patřičné charakteristiky, specifické rysy, které mají všeobecnou platnost pro daný typ osobnosti.

Problematikou typologie osobnosti pedagoga (učitele, vychovatele apod.) se zabývá pedagogická disciplína pedeutologie. Ta sleduje diferenciaci pedagogických pracovníků z různých vertikálních či horizontálních pólů. Kategorizuje učitele podle variabilních měřítek: socioprofesní skupiny, ženy versus muži (gender rod), stupeň vzdělávání, věkové složení, oborově-předmětové zaměření atd. Zaobírá se také osobním zájmem o učitelskou profesi, sociálním profilem, syndromem vyhoření (burn-out syndrom), pracovní zátěží či výzkumy v této oblasti. Práci pedagoga (učitele, vychovatele apod.) sleduje z perspektivy vnitřních a vnějších podmínek. K vnitřním podmínkám řadíme: *počet žáků ve třídě, vybavení školy, kvalifikovanost celého sboru, vztahy ve sboru, vztahy k rodičům a k veřejnosti, kvalita žáků, úroveň řízení školy, klima školy atp.* K vnějším podmínkám pak patří: *legislativa, společenská prestiž, systém dalšího vzdělávání, kariérní růst, míra pravomocí, výhodné stránky profese, financování školy, plat atp.* (Urbánek, P. In Průcha, J. (ed.) 2009) Definování typologie pedagogů může být mnohvrstvé. Existují různá kritéria, požadavky či podmínky třídění. (Laca, S., Paternáková, L. 2013)

Podle J. Čápa a J. Mareše (2007) chceme-li se zaobírat otázkou osobností učitele, měli bychom vnímat jeho biologické a sociální aspekty, nazírat na jeho osobnost jako na celek, vnímat však také její dílčí části, sledovat stálost a proměnlivost, vnímat vývoj, provádět typologickou a individuální diferenciaci a sledovat, zda jedinec je pasivním produktem nebo aktivním činitelem. Pohledy tak kombinují poznatky z psychologie

osobnosti a pedeutologie. Typologie osobnosti učitele by nám mohla pomoci odpovědět na otázku „*Jaký ten učitel je?*“. Má vypovídat o určitých vlastnostech, dovednostech a schopnostech, kterými by měl být vybaven. K základním typologiím řadíme klasifikace E. Luky, W. O. Döringa a Ch. Caselmana.

Typologie učitelovy osobnosti podle E. Luky				
Typ	REPRODUKTIVNÍ		PRODUKTIVNÍ	
	Bezprostředně	Reflexivně	Bezprostředně	Reflexivně
Charakteristický rys	zprostředkuje pevné vědomosti bez teoretických základů, nekultivuje schopnosti k tvůrčí práci	nestandardní výchovné situace řeší neprofesionálně	výuka zhodnocena tvořivým rozvíjením pedagogické teorie, zřetelné vzdělávací a výchovné výsledky	výchovné situace řešeny pedagogicky nevhodně
Dominantní vlastnost a orientace učitele	instinktivní jednání, pedagogická pohotovost	neschopný tvořivě zúročit své vědomosti, nejistý, nesamostatný	rozhodný, pohotový, pedagogicky erudován, obsáhlé vědomosti	bez schopnosti chápat individuální specifickou žáků, snaha být dobrým učitelem
Vztah žáků k učiteli	milován mladšími žáky, dospělejší se distancují	neoblíben, nectěn	oblíben, ctěn	ctěn, většinou žáků neoblíben

Tabulka č. 5: Typologie učitelovy osobnosti podle E. Luky (Prokešová, M. 1997)

Pokud hovoříme o učiteli, měli bychom stanovit konkrétní normy či standardy, které dávají rámeček této profesi a které souvisí s jeho osobnostním profilem. Vlastimil Švec

(1990) se zabýval touto otázkou a pokusil se stanovit standardy výkonu učitelské funkce. Tvrdí, že učitel by měl být zapálen pro své žáky a jejich učení, učitel by měl znát předměty, kterým vyučuje a měl by vědět, jak je vyučovat, učitel by měl řídit a monitorovat učení žáků, měl by systematicky uvažovat o své práci a učit se ze své zkušenosti. Dále by měl být členem učící se společnosti (learning community). Oldřich Šimoník (2005) uvádí, že **dobrý učitel** vytváří pro komunikaci vhodné podmínky a umí naslouchat jiným, je schopen „zvládnout“ hlasem, zrakem, sluchem prostor, v němž výchovně vzdělávací činnost probíhá a odpovídajícím verbálním i neverbálním způsobem citlivě a taktně reagovat na každý pedagogicky významný podnět.

Typologie učitelovy osobnosti podle W. O. Döringa						
Typ	NÁBOŽENSKÝ	ESTETICKÝ	SOCIÁLNÍ	TEORETICKÝ	EKONOMICKÝ	POLITICKÝ
Charakteristický rys	důsledné propojení životního dění s božstvím	nutkavá potřeba utvářet lidskou bytost	projev sympati e vůči všem	preferován o teoretické poznání a učební předmět	s minimální námahou maximální výkon, příprava pro praxi	utváření osobnosti podle vlastních představ
Dominantní vlastnost a orientace učitele	spolehlivý, charakterní, vážný, bez respektu k vědě	fantazie, cit, empatie	trpělivost, strýzlivost, schopnost a potřeba empatie	bez odpovědnosti za osobnost žáka, intelektuální orientace	metodicky vynikající, utilitární orientace, podcenění fantazie	snaha vést, ovládat, prosadit vlastní osobnost, přísnost při hodnocení
Vztah žáků k učiteli	ctěn, ale nemilován	oblíben	oblíben, milován, ale nerespektován	indiferentní, laxní přístup	oceňován bez emotivního podtextu	neoblíben a obáván

Tabulka č. 6: Typologie učitelovy osobnosti podle W. O. Döringa (Prokešová, M. 1997)

Typologie učitelů podle užívaných pedagogických postupů podle Ch. Caselmana				
Typ	Základní rys	Uspořádání učiva	Myšlení	Důsledky překročení míry
Vědecko - systematický	racionálnost, systematicčnost	logické	jasné, přesné, abstraktní	schematizace, bezživotnost
Umělecký	intuice, analogie	morfologické, plastické	názorné	frázovitost, bez systému
Praktický	organizace, práce, skupinové vyučování	praktické, metodicky promyšlené	konkrétní	rutinérství, povrchnost, praktismus

Tabulka č. 7: Typologie učitelovy osobnosti podle Ch. Caselmana (Prokešová, M. 1997)
Typologie učitelů podle jimi užívaných pedagogických postupů (Caselmann, Ch. 1970):

- Pracovní činnost učitele, kterého bychom mohli zařadit do typologie „vědecko-systematický učitel“, má určitý řád, systém. Svou přípravu k výchovně vzdělávací práci plánuje logicky, uspořádaně. Dbá na to, aby chronologie probíraného učiva byla postavena na principu návaznosti. Usuzuje přesně, umí předvídat. Nedostatkem je fakt, že živému procesu předem dává konkrétní rámec. Postrádá situační přizpůsobivost.
- Umělecký typ učitele pracuje na základě vlastní intuice, zapojuje analogii. Učivo člení do celků, usiluje o jeho flexibilitu, kompaktnost. Jeho myšlení je názorné, konkrétní. Negativní stránkou se jeví systém předávaných úkolů.
- Typ tohoto učitele preferuje kooperativní vyučování. Důsledně promýšlí jednotlivé kroky, postupy školní práce. Ve svém myšlení je konkrétní. Má jasnou představu o výchozím produktu týmové práce. Chybou často bývá to, že práce může být vykonána povrchně, jednotlivé kroky jsou již zautomatizovány.

Ch. Caselmann (1970) dělí osobnost učitelů do dvou typů:

- **Logotrop** je orientován filozoficky, vědecky a autoritativně, orientuje se na vzdělávací výsledky žáků. Učitel je považován za vědeckou a organizační autoritu.
- **Paidotrop** je orientován sociálně, psychologicky a autoritativně. Orientuje se na citový vztah k žákovi. Učitel je vníman jako přítel a sociální autorita.

Z pohledu modelu výchovy se setkáváme s pedeutocentrickým, pedocentrickým, voluntaristickým, technocentrickým a funkcionálním modelem výchovy uplatňovaný daným vyučujícím. *Pedeutocentrický model* klade důraz na podřízení veškerého výchovného dění učiteli. *Pedocentrický model* dává do popředí požadavky a podmínky vycházející ze strany objektu výchovy (dítěte). *Voluntaristický model* nabízí organizaci na základě maximálních nebo utopických požadavků. Vyučující, který uplatňuje *technocentrický model* se detailně zabývá vstupy a výstupy výchovy, hovoříme o tzv. „metodikáření“ výchovy. Učitel při *funkcionálním modelu* výchovy počítá s vnitřními a vnějšími podmínkami výchovných situací. (srov. Havlík, R., Koča, J. 2007; Prokešová, M. 1997)

Jan Čáp a Jiří Mareš (2007) zastávají názor, že jednou klasifikací či typologií nelze pojmut osobnost člověka v globále. Na lidskou bytost, jeho jedinečnou osobnost se naopak musí nazírat z různých stran a poznatky jednotlivých klasifikací se musí integrovat. Pro obecný pohled na osobnost psychologové vytvořili faktory osobnosti v modelu tzv. „velké pětky“ neboli Big Five. Někteří tuhle strukturu nazývají pětifaktorovou strukturou osobnosti.

Faktory osobnosti v modelu „velké pětky“ (Big Five)	
EXTROVERZE vs. INTROVERZE	<ul style="list-style-type: none"> • hovorný, výmluvný, temperamentní, společenský, sdílný aj. • málomluvný, tichý, samotářský, plachý, nesmělý aj.
PŘÍVĚTIVOST vs. NEGATIVNÍ VZTAH K LIDEM	<ul style="list-style-type: none"> • dobrosrdečný, dobrotivý, přívětivý, srdečný, snášenlivý, charakterní, zdvořilý, smířlivý, skromný aj. • panovačný, útočný, pomstychtivý, necitelný, despotický, agresivní aj.
SVĚDOMITOST vs NESVĚDOMITOST	<ul style="list-style-type: none"> • důkladný, důsledný, pilný, pečlivý, pracovitý, vytrvalý, spolehlivý aj. • lenivý, nevytrvalý, chaotický, nestabilní aj.
EMOČNÍ LABILITA vs LABILITA	<ul style="list-style-type: none"> • klidný, vyrovnaný, duchapřítomný, dovedný, sebejistý, odolný aj. • rozrušitelný, vznětlivý, labilní, neklidný, úzkostlivý, zlostný aj.
INTELEKT, KULTURA, OTEVŘENOST KE ZKUŠENOSTI vs. PRAVÝ OPAK	<ul style="list-style-type: none"> • inteligentní, chytrý, bystrý, vzdělaný aj. • přihlouplý, neinteligentní, omezený, neučenlivý aj.

Tabulka č. 8: Faktory osobnosti v modelu „velké pětky“ (upraveno dle Čáp, J., Mareš, J. 2007, Nakonečný, M. 1998)

Typologie osobnosti podle Hippokrata je koncipována v kontextu temperamentu člověka. Typické charakteristiky typů osobnosti jsou definovány samotným označením: *vyrovnaný sangvinik, emotivně založený melancholik, prudký, výbušný choleric, lhostejný flegmatik*. Na Hippokrata navázal I. P. Pavlov, který výše uvedenou typologii rozpracoval na psycho-biologickém modelu. Stanovil vlastnosti nervových procesů: síla, vyrovnanost, pohyblivost. Charakteristiky typů osobnosti se liší, každý má svůj vlastní dimenzionální ráz. Dále I. P. Pavlov diferencuje lidskou osobnost i z jiného úhlu pohledu⁷. Osobnost člověka dělí z hlediska orientace na: *umělecký typ osobnosti, myslitelský typ osobnosti, praktický typ osobnosti*. Eysenckovo pojetí přináší k výše uvedeným typologiím charakteristické vlastnosti, jež vypovídají o osobnosti člověka. Z hlediska postoje člověka k vnějšímu a k vnitřnímu světu známý psychoanalytik C. G. Jung vnímá osobnost člověka jako: *introvertního* – takový typ člověka, který nazírá především na vnitřní svět, pro ostatní je to člověk uzavřený, nesdílný; *extrovertního* – takový typ člověka, který na rozdíl od introvertního typu sleduje převážně vnější svět a jeho prostředí, pro ostatní je otevřený, sdílný, komunikativní. Podle zakladatele psychosomatické typologie osobnosti člověka, E. Kretschmera temperament proniká celou osobností a výrazně ji ovlivňuje (mj. duševní citlivost, charakter nálady, psychomotorika aj.). Podle své teorie člověk je zařazen do jednoho z třech typů: *cyklotymní, schizotymní, viskózní*. (srov. Čáp, J. Mareš, J. 2007, Nakonečný, M. 1998)

10 Kompetence speciálního pedagoga

Termín kompetence představuje schopnost, způsobilost, předpoklad k výkonu profese, činnosti. V kontextu učitelské profese ji J. Průcha (2001) vnímá jako pedagogickou způsobilost, přičemž ji definuje následovně: „...není jen to, co se nabývá pouze studiem, přípravou, nýbrž i to, jak je daný pracovník osobnostně vybaven pro vykonávání činností učitele.“ (s. 32) Nazíráme-li na kompetenci jako na způsobilost, poté ji můžeme považovat za: „...soubor subjektivních předpokladů pro úspěšný výkon učitelského povolání. Zahrnuje odbornou způsobilost nebo připravenost. A to věcnou nebo předmětovou, pedagogickou, psychologickou, didaktickou a společensko-politickou,

⁷ Podrobněji viz typologie osobnosti učitele z hlediska pedagogických postupů podle Caselmannna.

pracovní (výkonovou) zdatnost, osobní profil, společenský profil a motivaci...“ (Pařízek 1988: 48) V praxi se setkáváme s různým vymezením termínu kompetence. Podle J. Slavíka a S. Siňora (1993: 156) kompetenci lze vymežit jako: *„Připravenost učitele vyrovnat se s nároky své profesionální role a současně s tím zachovat potřebnou míru autenticity vlastní osobnosti.“* V kontextu profese speciálního pedagoga pamatujeme na kompetenci vyplývající z výkonu jeho specializace. Ta je dána státní závěrečnou zkouškou. Jde o předmětovou způsobilost. Tu V. Pařízek označuje též jako odbornou způsobilost. Kompetence (speciálního) pedagoga je výrazně determinována percepční, kognitivní, emocionální, sociální a seberegulační rovinou.

V odborné pedeutologické literatuře nalezneme široku škálu deskripce různě dimenzionálně koncipovaných kompetencí, např. kompetence **osobnostní**, kompetence **oborově-předmětová**, kompetence **pedagogická**, kompetence k vyučování a k výchově, kompetence didaktická a psychodidaktická, kompetence diagnostická (kompetence výzkumná), kompetence **sociální, psychosociální a komunikativní**, kompetence **manažerská a normativní**, kompetence **rozvíjející**, kompetence **sebereflexivní**, kompetence **autodiagnostická**, kompetence **pedeutologická** (kompetence výzkumná), **speciálně pedagogické** kompetence. (více viz Spilková, V. a kol., 1996, Švec, V. 1998, Seberová, A. 2006, Laca, S., Paternáková, L. 2013)

S. Laca a L. Paternáková (2013) zdůrazňují, že k otázce kompetencí pedagoga (odborné způsobilosti) je žádoucí, nutná samotná praxe. Ta je nenahraditelná. Potřebná délka k získání určitých souborů kvalit je u každého pedagogického pracovníka individuální, závislá na zájmu, ochotě profesního růstu a dalších okolnostech, včetně dalšího sebevzdělávání. Odborná způsobilost (též předmětová kompetence) pedagoga je určena předpoklady k dané profesi. Očekává se odlišná odborná způsobilost u pedagoga – učitele (např. vyučujícího na základní škole), speciálního pedagoga s příslušnou specializací, školního speciálního pedagoga dle vyhlášky MŠMT ČR a tak podobně. Odlišná odborná způsobilost je rovněž žádoucí i u pedagoga (učitele) věnujícího se žákům s odlišnou etnickou charakteristikou.

Kompetence pedagoga – učitele

Odborné kompetence pedagoga – učitele formují konkrétní klíčové ukazatele. Ohraničují je mimo vlastní zkušenosti, vědomosti a znalosti, také zprostředkované zkušenosti,

aprobace učitele, jeho pozice ve školské instituci a v neposlední řadě zcela praktická agenda, kterou je popis pracovní činnosti pedagogického pracovníka – učitele, jenž je vázán pracovně-právním vztahem k dané školské instituci. K obecným odborným kompetencím pedagoga – učitele řadíme (srov. Kyriacou, Ch. 2008, Laca, S., Paternáková, L. 2013):

- plánování a přípravu výchovně-vzdělávacího procesu,
- realizaci výchovně-vzdělávacího procesu,
- řízení výchovně-vzdělávacího procesu,
- vytváření a udržení pozitivního klimatu třídy,
- budování kázně, vytvoření systému vedoucího k ukázněnosti žáků,
- hodnocení prospěchu žáků,
- reflexe vlastní práce (sebereflexe),
- organizační řízení kolektivu žáků, včetně výchovného vedení,
- koordinace vzájemné kooperace, případné kompetice žáků v daných pedagogických situacích,
- spolupráce s rodiči (zákonnými zástupci), s odborníky na poradenství a diagnostiku,
- vedení pedagogické dokumentace.

Kompetence speciálního pedagoga se specializací na etopedii

Odborná způsobilost speciálního pedagoga se různí v závislosti na jeho specializaci, potažmo na prostředí, v níž nalézá konkrétní uplatnění. Ve vztahu ke speciálnímu pedagogovi – etopedovi můžeme říci, že rozsah těchto kompetencí je vázán na prostředí školy, v které případně působí nebo prostředí zařízení pro výkon ústavní či ochranné výchovy. Cílová skupina, jež se stává klientelou (žáci, klienti) se může vyznačovat značnou mírou variability ve své vlastní charakteristice, v dispozicích a možnostech etopedické intervence. Máme tím na mysli jedince bez problémového chování (prevence), s problémovým chováním, s poruchou chování, jedince s určitými dispozicemi k těmto jevům (sociálně vyloučené prostředí, sociální znevýhodnění apod.), jedince v systému ústavní a ochranné výchovy vůbec. Odborná způsobilost speciálního pedagoga etopeda tak zahrnuje:

- **Činnosti preventivní, diagnostické, metodické, profylaktické, katamnestické, terapeuticko-formativní, terapeuticko-reedukační ad.**
- **Hluboké znalosti zejména z oborů speciální pedagogika, psychologie, patopsychologie, psychiatrie.** (srov. Kuja, J., Folder, J. 1989)
- **Znalost pedagogicko-psychologické a speciálněpedagogické charakteristiky dítěte** (obecně) v systému výkonu ústavní a ochranné výchovy a všech okolností plynoucí právě z této životní události. Viz příklady (srov. Kerekešová, M. 2008):
 - Dítě vyrůstající v náhradní rodinné výchově (v jakékoliv formě) rodiče ve všech formách označuje (považuje) za matku a otce.
 - Věk dítěte hraje poměrně velkou roli v procesu adaptace na nové formující podmínky.
 - Délka pobytu v institucionální péči významně determinuje rodinné fungování, koncept prokreačního rodinného zázemí.
 - Zdravotní i psychický stav dítěte má vliv na míru či rozsah speciálněpedagogické práce, vzájemnou interakci, akceptaci přijímaných intervenčních mechanismů.
 - Životní story dítěte (vše, čím si vlastně prošlo) se musí zohlednit, neboť se přímo dotýká atributů utváření systému výchovy, hodnot, tradic, podmínek souvisejících s výchovou.
- **Znalost dalších specifik v oblasti výchovy a vzdělávání či speciálněpedagogické intervence.** Viz příklady:
 - Objevují se problémy v interpersonálních vztazích.
 - Má problémy s respektováním autorit/y.
 - Proces učení se bývá narušen, opožděn.
 - Objevují se poruchy chování.
 - Vyznačuje se sociální nevyzrálostí, někdy je detekována emoční plochost.
 - Sebevědomí je narušeno.
 - Často se objevují poruchy připoutání (attachementu), to se pak projevuje různými obrannými mechanismy, jako například: *vyhýbá se očnímu kontaktu, destruktivní jednání vůči sobě, jiným, vůči dětem, drobné krádeže, impulzivnost, předvádění, koalice s dospělými lidmi ad.*
- **Znalost účinných procesů potřebných k etopedické intervenci.** Například:
 - Akceptace dítěte s jeho charakteristikou.

- Aktivní naslouchání, orientace v efektivní konstruktivně pojaté komunikaci.
- Snaha pochopit dítě v globálním životním kontextu.
- Pozitivní motivace s ohledem na disponibilitu.
- Korektivní techniky, spolupráce, koordinace, synergizace.
- Zajištění potřeb dítěte.
- **Svůj přístup staví na těchto elementárních pilířích:**
 - úcta, upřímnost, důvěra, ohleduplnost, zdvořilost, snášenlivost, slušnost, trpělivost, korektnost (Žilínek, M. 1997),
 - předvídavost, anticipace, interakce, osobnostní vedení, alternativnost, důslednost, situačnost, činnost (Řezníček, M. 1978-1979),
 - definovat a uplatňovat takové činnosti, které zabraňují recidivě, prostřednictvím kterých lze včasné diagnostikovat obtíže a které vedou k aktivní podpoře psychosociálního rozvoje osobnosti klienta (Žolnová, J. 2013).

Kompetence školního speciálního pedagoga

Odborné kompetence školního speciálního pedagoga jsou definovány vyhláškami MŠMT ČR č. 72/2005 Sb. a č. 116/2011 Sb. Školní speciální pedagog se angažuje v oblasti depistáže, diagnostiky a intervence, v oblasti metodické a koordinační činnosti. Ty zahrnují:

- **Depistáž** žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
- **Diagnostická a intervenční činnost** spočívá v diagnostice, analýze, vyhodnocení stavu, stanovení IVP, dále v krátkodobé či dlouhodobé individuální práci se žákem, zajištění reedukace, kompenzace, stimulace s ostatními žáky, průběžné vyhodnocování navržených opatření, úpravě školního prostředí a zajištění školních didaktických a kompenzačních pomůcek.
- **Metodická a koordinační činnost** zahrnuje řešení všech podmínek souvisejících bezprostředně s realizací integrativního vzdělávání. Souvisí s kooperací s příslušnými poradenskými zařízeními a participací na vzdělávacím programu. Rovněž zahrnuje metodické vedení pedagogických pracovníků školy, včetně asistentů pedagoga.

Kompetence pedagoga věnujícího se romským žákům

Kompetence pedagoga romských žáků by měly být rozšířeny o níže uvedené oblasti, které by měly zefektivnit jeho (speciálně) pedagogickou práci:

- **Znalost etnika** (*sociální diference, struktura, existenční problémy, kultura, tradice*): Učitel se svou znalostí etnika a pochopením existenčních problémů je mnohem blíže této komunitě, než učitel, který o etniku neví vůbec nic. Jeho chování, postoje jsou korigovány se zřetelem ke specifickým aspektům komunity.

- **Znalost základů jazyka minoritní společnosti**: Znalost romského jazyka se odráží v pochopení lingvistických obtíží romských žáků. Hraje významnou roli pro didaktický postup výchovně vzdělávacího procesu zejména v jazykových předmětech (*tj. český a cizí jazyky*). O etnických žácích se všeobecně ví, že jejich lingvistická úroveň je dosti nízká ve všech rovinách jazyka: *foneticko-fonologická, lexikálně-sémantická, morfologicko-syntaktická a pragmatická*, i proto znalost etnického jazyka obohatí profesionální přístup učitele. Učitelova znalost základů jazyka se rovněž odráží i v jiných předmětech, např. zpívá-li učitel v hudební výchově romskou píseň, ukazuje žákům, jak si romské kultury váží, vyzdvihuje ji. Zároveň buduje interkulturní vztahy, zejména v situaci, kdy třída je zastoupena romskými žáky a žáky pocházejícími z majoritní společnosti.

- **Ochota poskytnout primární poznatky o kultuře etnika**: Ochota učitele ve vyučovací hodině vyzdvihnout romskou kulturu a nabídnout žákům poznatky o jejich historii, kultuře a jazyku. Romští aktivisté, romisté a romologové zastávají názor, že romský žák se ve škole, v níž tráví devět let svého života, téměř nic nedozví o své historii a kultuře. V současné době školy na základě zpracování vlastního školního vzdělávacího programu vycházejícího z rámcového vzdělávacího programu mají tu výhodu, že vzdělávací program mohou modifikovat dle specifických potřeb školy, potřeb žáků.

- **Přísná spravedlnost vůči všem**: Přísnou spravedlnost učitele vůči všem romští žáci vyžadují a oceňují ji. Je důležité, aby při hodnocení, vyjadřování postojů a názorů učitel přistupoval ke všem stejně. Žáci mohou mít pocit, že jednání učitele je založeno na diskriminačním podkladě, proto musí vyučující interpretovat své hodnocení a postoje s dostatečným odůvodněním tak, aby mu všichni plně rozuměli a akceptovali jej. Takovým způsobem se učitel vyvaruje nedorozumění a pro žáky i sebe nepříjemných situací.

- **Prosociální charakter řešení výchovně vzdělávacích problémů:** Mnohdy se setkáváme s tím, že výchovné problémy jsou řešeny především represivně. Používají se tresty, omezení, zákazy. Ty však nevedou k efektivnímu řešení problémů. Někdy dokonce problémy stupňují. Prosociální charakter řešení takových obtíží ve výchovně vzdělávacím procesu znamená navázat opravdovou, upřímnou komunikaci se žákem. Je potřeba konfliktní situaci řešit okamžitě, neodkládat ji. Hovořit otevřeně, jasně a konkrétně, aby učitel bylo rozumět, vždy při zachování maximálního klidu, bez učitelova vypětí. Za vhodné se považuje komunikovat s konfliktním žákem mimo třídní dav, za pomoci dalšího pedagogického pracovníka, který nemusí plnit žádnou jinou funkci, nežli že je přítomen. V „uzavřené“ chvíli je nutno pokojně, klidně dát najevo žáku, že učitel je zde, na jeho straně a žákovo nevhodné chování ho mrzí, zaráží. Žák by měl dostat prostor k ventilaci svých emocí, názorů. Na ně pak učitel může navázat, hledat cestu k usmíření. Podstatou konfliktních situací na škole bývají pro učitele nepochopitelné důvody. Mnohdy podstata má hlubší kořeny a souvisí s odlišným kulturním rámcem etnika, odlišným výchovným působením rodičů. V takovém případě je na učiteli, aby laskavým, citlivým způsobem resocializoval vyskytující se nežádoucí jevy.

- **Citlivá komunikace s rodiči:** Hraje velmi výraznou roli při formování mezilidských vztahů, budování partnerství při výchově žáka (dítěte). Zvláště když rodiče aktivní komunikaci se školou udržují pouze v případě, jsou-li subjektivně se školou, jejím působením spokojeni. Vyžaduje-li škola po rodičích precizní, zejména aktivní výchovné působení u výchovně problémového žáka, komunikaci se školou často přeruší. Rodiče pro zápornou zkušenost se školou (učiteli) často negativně hodnotí celou většinovou společnost. V tom duchu vedou i žáka. Učitel by měl být v komunikaci s rodiči pozorný, nereagovat ukvapeně a na samotném začátku budování partnerského vztahu proto žáka (dítě) nehodnotit negativně. Naopak, měl by začít hledat pozitivní stránky, vyzdvihovat je a motivovat rodiče, povzbuzovat je k výchově a podporovat jejich rodičovskou roli. Až po té, co učitel navázal partnerský kontakt s rodiči, se může na ně obrátit s prosbou o nápravu, negativně hodnotit nežádoucí jevy žáka. V takovém momentě rodič již ví, že učitel je na jeho straně a usiluje o blaho dítěte.

Literatura

1. AMERICAN ACADEMY OF CHILD AND ADOLESCENT PSYCHIATRY. Dostupné na www: <http://www.aacap.org/>
2. ACHENBACH, T. M. *Assessment and taxonomy of child and adolescent psychopathology*. Beverly Hills, CA: Sage. 1985
3. ACHENBACH, T. M. Developmental issues in assessment, taxonomy, and diagnosis of child and adolescent psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychotherapy: Vol. 1. Theory and methods* (pp. 57–80). New York: Wiley. 1995.
4. ACHENBACH, T. M. *Manual for the Child Behavior Checklist/4–18 and 1991 profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
5. ANZENBACHER, Arno. *Úvod do etiky*. Praha: Zvon, 1994.
6. ARISTOTELES. *Člověk a příroda*. Praha: Svoboda, 1984.
7. ARISTOTELES. *Etika Nikomachova*. Praha: Svoboda, 1999.
8. ARUM, Richard a Adam GAMORAN a Yossi SHAVIT. *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Stanford, CA: Stanford University, 2007.
9. AUGER, M. T. a CH. BOUCHARLAT, CH. *Učitel a problémový žák. Strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0.
10. AUSEL, P. David a Joseph, D. NOVAK a Helen HANESIAN. *Educational Psychology. A Cognitive View. 2nd.Ed.* USA, Rinehart and Winston, Inc., 1978. ISBN 0-03-089951-6.
11. AVERMEAT, P. Van *Socially Disadvantaged Learners and Languages of Education*. Language Council of Europe: Policy Division, Strasbourg. Centre for Diversity and Learning, Ghett University, 2006.
12. BACH, H. *Personenkreis Geistigbehinderter*. In BACH, H. (Hrsg.) *Pädagogik der Geistigbehinderten*. Berlin: Car Marhorld, 1979.
13. BALETKOVÁ, Jana. *Analýza možných intervencí poruch chování a problémů v chování u dětí a mladistvých do 18 let*. Diplomová práce (Mgr.). Ostrava: PdF OU, 2012. Ved.práce: Martin Kaleja.
14. BALVÍN, Jaroslav, a kol. *Romové a pedagogika. 15. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci 24.– 25. března 2000*. Ústí nad Labem, Hnutí R, 2000. ISBN 80-902461-3-3.

15. BALVÍN, Jaroslav, a kol. *Romové a sociální pedagogika. 18. setkání Hnutí R v Přerově a v Levoči. Ústí nad Labem, Hnutí R, 2001. ISBN 80-902461-4-1.*
16. BANDURA, Albert. *Aggression: A Social Learning Analysis.* Prentice-Hall. Place of publication: Englewood Cliffs, NJ, 1973.
17. BARLETT, M. Harriet. *The common bale of social work practice.* Silver Spring, MD, National association of Social Workers, 1970
18. BANDURA, Albert. *Aggression: A Social Learning Analysis.* Prentice-Hall. Place of publication: Englewood Cliffs, NJ, 1973.
19. BAR-HAIM, Eyal a Yossi SHAVIT a Hanna AYALON. *Expansion and Inequality of Educational Opportunity: A Comparative Multi-Level Analysis.* Presentation at the Montreal Meeting of RC28, August 14-17, 2007 (online).
20. BARLETT, M. Harriet. *The common bale of social work practice.* Silver Spring, MD, National association of Social Workers, 1970.
21. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I.* Brno: MU, 2004. ISBN 80-210-3613-3.
22. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Přípravná třída pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.* In Pipeková, J. (ed.) *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* Brno, Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6.
23. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice.* Brno: MSD, 2005. ISBN 80-866633-37-3.
24. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání.* Brno: MU, 2009. ISBN 978-80-210-5103-4.
25. BAŠTECKÁ, Bohumila (ed.) *Psychologická encyklopedie. – Aplikovaná psychologie.* Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-470-0.
26. BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích.* 1. vydání. Brno: MU, 2006. ISBN 80-210-3971-X.
27. BAZALOVÁ, Barbora a Ilona FIALOVÁ. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve Finsku.* In *Speciální pedagogika.* Praha: UK, 1, s. 71 - 77. ISSN 1211-2720. 2008.

28. BEKKER, René. *Stability, reliability and validity of social value orientation*. Utrecht University, Heidelberglaan: Utrecht, The Netherlands, 2004.
29. BELÁSOVÁ, Ľubica. *Utváranie počiatočnej gramotnosti rómskych žiakov*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-8068-410-3.
30. BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
31. BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: Učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-432-2.
32. BENDLOVÁ, Peluška. *Hodnoty v existenciální filosofii Gabriela Marcela*. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-85213-48-6.
33. BENNETT, John. *Roma Early Childhood Inclusion. Overview Report*. Unicef, Open Society Foundations, Roma Education Fund, 2012.
34. BENNATHAN, Marion a Marjorie Boxall. *Effective Intervention in Primary Schools*. Nurture Groups Network. 1996
35. BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN: 80-7178-216-5.
36. BOWER, Eli Michael. *Early identification of emotionally handicapped children in school*. 3rd. Ed. Springfield, Ill.: C.C. Thomas, 1981.
37. BRUNER, S. Jerome. *The process of Education. A Landmark in Educational Theory*. Harvard University Press: Cambridge, Massachusetts and London, England, 1999. ISBN 0-674-71001-0.
38. CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Psychologie hodnot*. Praha: Votobia, 2004. ISBN 80-7220-195-6.
39. CALOŇOVÁ, Darina a Maritna KRAVÁROVÁ. *Prevenencia sociálnopatologických javov v rodinách*. In Mátel, A. - Janechová, L. - Roman, L. (eds.) *Sociálna patológia a intervenci sociálnej práce. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety, 2011. ISBN 978-80-8132-018-7.
40. CANTU, Rene. *What is the Value of an Education?* Texas Labor Market Review Newsletter. Labor Market Information Department of the Texas Workforce Commission, 2003.
41. CAPUZZI, David a Douglas R. GROSS, (eds.) *Youth at Risk. A Prevention Ressource for Counselors, Teachers, and Parents*. 4th ed. USA: Merril Education/ACA College Textbook Series, 2006. ISBN 0-13-188248-1.

42. CARLOS, P. John a Rick MILLER. *Kids at Hope: Every Child Can Succeed, No Exceptions*. USA: Sagamore Publishing LLC, 2007. LCCN 2006935260.
43. COSER, Lewis A. Some Functions of Deviant Behavior and Normative Flexibility. *American Journal of Sociology*. Vol. 68, No. 2. Sep., 1962.
44. COUNCIL OF EUROPE. *Education of Roma Children in Europe*. Texts and activities of the Council of Europe concerning education. Council of Europe, December 2006. ISBN-13: 978-92-871-5978-6
45. CROWL, K. Thomas a Sally KAMINSKY a David M. PODELL. *Educational Psychology. Windows on Teaching*. USA, Brown and Benchmark, 1997. ISBN 0-697-26816-0.
46. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN: 978-80-7367-273-7.
47. ČERNÁ, Milena. *Sebehodnocení a sociální vyloučení*. Ostrava 19. října 2006. Konference „Chudoba není jen nedostatek peněz“ v rámci Týdne proti chudobě a sociálnímu vyloučení.
48. ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Tematická zpráva. Souhrnné poznatky z tematické kontrolní činnosti v bývalých zvláštních školách*. Praha, 2010.
49. ČLOVĚK V TÍSNĚ, o. p. s. *Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. (Závěrečná zpráva)*. Praha: 2009. s. 210. Zadavatel výzkumného projektu: MŠMT. Dostupné na [www: http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_157.pdf](http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_157.pdf)
50. DARGOVÁ, Jarmila. *Tvorivé kompetencie učiteľa*. Prešov: Privatpress, 2001. ISBN 80-968608-1-X.
51. DAVIDOVÁ, Eva. *Bez kolíb a šiatrov*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1965.
52. DAVIDOVÁ, Eva. *Cesty Romů – Romano drom 1945-1990*. Olomouc, Univerzita Palackého, 1995. ISBN 80-7067-533-8.
53. DUBOVSKÝ, Josef a Lukáš URBAN a Jan BAJURA. *Sociální deviace. 2. rozšířené vydání*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2012. ISBN 978-80-7380-39-1.
54. ĎURÍČEKOVÁ, Magdaléna. *Edukácia rómskych žiakov*. Prešov: Kušnír, 2000. ISBN 80-8045-211-3

55. DUŠEK, Karel a Alena VEČEŘOVÁ-PROCHÁZKOVÁ. *Diagnostika a terapie duševních poruch*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-1620-6.
56. EDWARDS, Tim, (ed.) *Kulturální teorie. Klasické a současné přístupy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-6858.
57. ERIKSON, Erik. *Dětství a společnost*. Praha: Argos, 2002. ISBN 80-7203-380-8.
58. EUROPEAN ROMAN RIGHTS CENTRE. *A Special Remedy. Roma and Schools for the Mentally Handicapped in the Czech Republic*. Hungary: ERRC, 1999. ISBN 963-03-7825-6.
59. FARKAS, Lilla. *Segregation of Roma Children in Education. Addressing Structural Discrimination through the Race Equality Directive*. European Commission. Directorate-General for Employment. Social Affairs and Equal Opportunities, 2007. ISBN 978-92-79-05605-5.
60. FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Sociální patologie. Analýza příčin a možností ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2781-3.
61. FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-014-0
62. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
63. FRANIOK, Petr a Jaroslav KYSUČAN. *Psychopedie - Speciální pedagogika mentálně retardovaných*. Ostrava: Ostravská univerzita - Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7042-247-5.
64. FRANIOK, Petr a Martin KALEJA a Eva ZEZULKOVÁ. *Transformace speciálních vzdělávacích potřeb v kontextu kurikulárních dokumentů*. Ostrava: PdF OU, 2010. ISBN: 978- 80-7368-921-6
65. FREUD, Sigmund. *Přednášky k úvodu do psychoanalýzy*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1997. ISBN 80-901601-9-0
66. FRIEDMAN, Eben, et al. *School as Ghetto. Systemic Overrepresentation of Roma in Special Education in Slovakia*. Roma Education Fund. 2009. ISBN 978-963-9832-09-1

67. GABAL ANALYSIS & CONSULTING. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*. Praha, 2006. Zadavatel projektu: MPSV a Rada vlády pro záležitosti ČR.
68. GABAL ANALYSIS & CONSULTING. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. Závěrečná zpráva projektu MŠMT ČR, 2009. Sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žákyň, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí.
69. GABAL ANALYSIS & CONSULTING. *Závěrečná zpráva výzkumného projektu Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže*. Praha, 2007.
70. GASTAGER, Angela. *The Wider the Choice, The Greater the Responsibility*. The wider the choice, the greater the responsibility. Balancing between selfishness and altruism in daily school life. In J.-L. Patry & J. Lethovaara (Eds.), *European perspectives on teacher ethics*, Tampere/FIN: Juvenes Print, 63-74. (4) reprinted in *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 1, 16-24. (5) 1999.
71. GIDDENS, Antony. *Důsledky modernity*. Praha: SLON, 2003. ISBN 80-86429-15-6.
72. GIDDENS, Antony. *Sociologie*. Vyd. 1. Praha: Argo, 1999. ISBN 80-7203-124-4.
73. GILLIGAN, Carol. *Jiným hlasem o rozdílné psychologii žen a mužů*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-402-8.
74. GÖBELOVÁ, Taťána. *Uvedení do výchovné problematiky primární pedagogiky*. Distanční text. Ostrava, PdF OU, 2004. ISBN 80-7368-006-8.
75. GOLEMAN, Daniel. *Working with Emotional Intelligence*. New York, Bantam Dell, 2000. ISBN 9780553378580
76. GOLDBERG, A. E. *The transition to parenthood for lesbian couples: The creation and construction of roles and identities*. 2005. Amherst, MA: University of Massachusetts.
77. GOLDBERG, A. E., & Allen, K. R. *Lesbian mothers' ideas and intentions about male involvement across the transition to parenthood*. *Journal of Marriage and Family*, 2007.
78. GOLDBERG, A. E. *Lesbian and Gay Parents and Their Children: Research on the Family Life Cycle*. Washington, DC: American Psychological Association. ISBN 978-1-4338-0536-3

79. GRUBEROVÁ, Andrea. *Zpráva z pilotního kvalitativního výzkumu: „Motivace romských rodičů na poli vzdělávání“*. Poradna pro občanství/ Poradna pro lidská práva, 2009.
80. GRYGERKOVÁ, Barbora. *Analýza agresivních forem poruch chování dětí a mladistvých do 18 let*. Diplomová práce (Mgr.) Ostrava: PdF OU, 2013. Ved.práce: Martin Kaleja.
81. GULOVÁ, Lenka, a kol. *Analýza vzdělávacích potřeb romských žáků*. Brno: PdF MU, 2010. ISBN 978-80-210-5342-7.
82. HARČARÍKOVÁ, Terézia. *Základy pedagogiky jednotlivcov so špecifickými poruchami učenia*. Bratislava: IRIS, 2010. ISBN 978-80-89238-31-6.
83. HARČARÍKOVÁ, Terézia a kol. *Pedagogika detí s poruchami učenia, správania a autizmom raného a predškolského veku*. Bratislava: PdF UK, 2013. ISBN 978-80-89238-89-7.
84. HARČARÍKOVÁ, Terézia. *Pedagogika telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených – teoretické základy*. Bratislava: PdF UK, 2011. ISBN 978-80-89238-59-0.
85. HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 80-7367-32-74.
86. HAWKES, Neil. *Being a School of Excellence. Value-Based Education*. OxfordShife, County Council. Advisory nad Inspection Service, 2001.
87. HAWLICZKOVÁ, Věra. *Analýza možných příčin, projevů a intervencí agresivních forem chování u dětí mladšího a staršího školního věku*. Diplomová práce (Mgr.). Ostrava: PdF OU, 2012. Ved.práce: Martin Kaleja.
88. HELUS, Zdeněk. *Osobnost a její vývoj*. Praha: PdF, Univerzita Karlova, 2003. ISBN 80-7290-125-7.
89. HENDL, Jan. *Přehled statistických metod zpracování dat. Analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál, 2004.
90. HENSLE, Ulrich a Monika A. Vernooij. *Einführung in die Arbeit mit behinderten Menschen. Theoretische Grundlagen*. Wiebelsheim : Quelle & Meyer, cop. 2000.
91. HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE. *Sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7667-092-5.
92. HORŇÁK, Ladislav. *Rómsky žiak v škole*. Prešov, PU, 2005. ISBN 80-8068-356-5.

93. HORT, V. a kol. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-472-9
94. HORT, V. a M. HRDLIČKA a J. KOCOURKOVÁ a E. MALÁ. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. 2. vyd. Portál: Praha, 2008. ISBN 978-80-7367-404-5.
95. HORVÁTHOVÁ, Emília. *Cigáni na Slovensku. Historicko-etnografický náčrt*. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1964.
96. HORVÁTHOVÁ, Jana. *Kapitoly z dějin Romů*. 1. vyd. Brno, Lidové noviny, 2002. ISBN 80-7106-615-X.
97. HOWLIN, Patricia. *Autismus u dospívajících a dospělých: cesta k soběstačnosti*. 2. Praha: Portál, 2009. 296 s. ISBN 978-80-7367-499-1.
98. HRABOVSKÁ, Martina. *Mosty pro vzdělávání dětí mladšího školního věku ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí*. Diplomová práce. Ostrava, PdF OU, 2010. Vedoucí práce: Martin Kaleja
99. HRČKA, Michal. *Sociální deviace*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. ISBN 80-85850-68-0
100. HULÁKOVÁ, Marie. *Životní způsob a problém hodnot*. Praha: Academia, 1980.
101. HUTYROVÁ, Miluše. *Etopedie pro výchovné pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1190-3.
102. HŮBSCHMANNOVÁ, Milena. *Šaj pes dovakeras – Můžeme se domluvit*. Olomouc, Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0496-6.
103. HŮBSCHMANNOVÁ, Milena. *God'aver lava phure Romedar – Moudrá slova starých Romů*. Praha, Apeiron, 1991. ISBN 80-900703-0-2.
104. CHAPMAN, Gary. *Pět znaků láskyplné rodiny*. Praha: Návrat domů, 2005. ISBN 807255123X.
105. CHERRI, Ch. Y. Ho. *Intergenerational learning in Hong Kong: A narative inquiry*. University of Nottingham, 2008.
106. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha, Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
107. INTERNATIONAL STEP BY STEP ASSOCIATION. *Education for Social Justice*. Praha: Step by Step ČR, 2005.
108. JAKOUBEK, Marek. *Romové – konec (ne)jednoho mýtu. Tractus kulturo(mo)logicus*. Sešity pro sociální politiku. Praha, Socioklub, 2004. ISBN 80-86140-21-0.

109. JANKOVSKÝ, Jiří. *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton, 2003. ISBN 80-7254-329-6.
110. JANKŮ, Kateřina. *Využívání metody Snoezelen u osob s mentálním postižením*. Ostrava: OU, 2010. ISBN 978-807368-915-5.
111. JANKŮ, Kateřina. *Dítě s poruchou chování a emocí*. Ostrava: Repronis, 2010. 82 s. ISBN 978-80-7368-764-9.
112. JUROVSKÝ, A. *Diet'a a disciplína*. Bratislava: SAV, 1955.
113. KALEJA, Martin a Eva ZEŽULKOVÁ a Petr FRANIOK. *Žák se speciálními vzdělávacími potřebami v pedagogické komunikaci*. Ostrava: PdF Ostravské univerzity v Ostravě, 2012. ISBN 978-80-7464-022-3
114. KALEJA, Martin a Jan KNEJP, (eds). *Mluvme o Romech – Aven vakeras pal o Roma*. 1. vyd.. Ostrava, Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-708-3.
115. KALEJA, Martin. *Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol*. Ostrava: PdF Ostravské univerzity v Ostravě, 2013, ISBN 978- 80-7464-233-3.
116. KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: PdF Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8.
117. KALEJA, Martin. *Základy etopedie*. Ostrava: PdF Ostravské univerzity v Ostravě, 2013, ISBN 978-80-7464-271-5.
118. KALEJA, Martin. *Etopedická propedeutika v inkluzivní speciální pedagogice*. Ostrava: PdF Ostravské univerzity v Ostravě, 2013, ISBN 978-80-7464-396-5.
119. KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Didaktika sekundární školy*. Olomouc: UP PedF, 2003. ISBN 80-244-0599-7.
120. KANT, Immanuel. *Kritika praktického rozumu*. Praha: Svoboda, 1996.
121. KANT, Immanuel. *Základy metafyziky mravů*. Praha: Svoboda, 1990.
122. KAPLAN, S. Paul. *The Human Odyssey: Life-Span Development*. New York: Brooks/Cole. 1998.
123. KASTELOVÁ, Alexandra. *Diagnostika v speciálnej pedagogike*. Bratislava: Sapientia, 2012. ISBN 978-80-89229-24-6.
124. KAVALE, K. A. & S. R. FORNESS What definitions of learning disability say and don't say. A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 2000.
125. KENRICK, Donald. *Cikáni na cestě z Indie do Evropy*. Olomouc, Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0589-X.

126. KENRICK, Donald a Grattan PUXON. *Cikáni pod hákovým křížem*. Olomouc, Univerzita Palackého, 2000. ISBN 80-244-0048-0.
127. KEREKEŠOVÁ, Mária. Profesionální náhradní rodinná péče – šance pro mnohé děti v ústavní péči. In: Sborník příspěvků z konference *Dítě v systému náhradní rodinné péče*. Brno: Sdružení pěstounských rodin, s. 7-9.
128. KLEIN, M. David a Joan ALDOUS. *Social stress and family development*. University of Notre Dame, The Gilford Press, 1988.
129. KOHLBERG, Lawrence. *The Development of Children's Orientations Toward a Moral Order. I. Sequence in the Development of Moral Thought*. Vita Humana. 1963, 6. S. 11-33.
130. KOHN, R. Florence a Fred L. STRODTBECK. *The description of value orientations*. Variations in Value Orientations, 1961. Evanston, Illinois: Row, Peterson.
131. KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie duševního vývoje*. Brno: MZLU, 2008. ISBN 978-80-7375-185-2.
132. KOSOVÁ, Beáta. Sociálna spravodlivosť vo vzdelávaní. In Kochová, H. (ed.) *Zvyšovanie úrovne socializácie rómském komunity*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-8068-449-9.
133. KRAJČOVIČOVÁ, Monika. Kultúra, kompetencie a sociokultúrne špecifiká Rómov In Kovalčíková, I. (ed.) *Kultúra a kompetencie: adaptívne schopnosti rómskych žiakov*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2009.. s. 64-71. ISBN 978-80-555-0111-6
134. KREJČOVÁ, V.; KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN: 80-7178-695-0.
135. KREIDL, Martin. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní nerovnosti v socialismu*. Plzeň: ZČU, 2008. ISBN 978-80-7043-678-3.
136. KUBECZKA, J. *Romové porazili stát*. 14. 11. 2007. [online] [cit.2008-07-02]. Dostupné na www: <http://romove.radio.cz/cz/clanek/21689>
137. KUBÍČKOVÁ, Hana. *Dítě - rodina - instituce aneb Jak neztratit budoucnost*. 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7464-017-9
138. KUČEROVÁ, Stanislava. *Člověk - hodnoty - výchova: Kapitoly z filosofie výchovy*. ManaCon, 1996. ISBN 8085668343.

139. KUČEROVÁ, Stanislava. *Antropologické a axiologické východiská pedagogiky*. in: Pedagogika.sk. In Pedagogika.sk, 2011. [online]. roč. 2, č. 2, s. 108 – 118
140. KUČEROVÁ, Stanislava. *Filozofie*. Evropský polytechnický institut, 2004. ISBN 9788073140311
141. KUCHARSKÁ, A. Nеспецифické výukové problémy. In *Pedagogicko-psychologické poradenství I: Vybrané problémy*. Praha: PedF UK 2005, s. 77-98. ISBN 80-7290-215-6.
142. KUCHARSKÁ, A. Prevence, intervence a terapie specifických poruch učení. In *Pedagogicko-psychologické poradenství III: Intervence*. Praha: UK PedF, 2004, s. 116-155. ISBN 80-7290-146-X.
143. KUCHARSKÁ, A. Přehled pedagogicko-psychologické diagnostiky dětí v předškolním věku. In *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003, s. 75-87. ISBN 80-7178-799-X.
144. KUJA, Jindřich a Jiří FOLDER. *Etopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1989.
145. KVĚTOŇOVÁ ŠVECOVÁ, Lea. *Oftalmopedie*. Brno: Paido, 2. vyd. 2000 ISBN 80–85931–84–2.
146. KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele (Cesty k lepšímu vyučování)*. Portál, Praha, 1996. ISBN: 80-7178-965-8.
147. KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-945-3.
148. KYSUČAN, Jaroslav a Jindřich KUJA. *Kapitoly z teoretických základů speciální pedagogiky*. Olomouc: UP, 1999
149. KYUCHOKOV, Hristo. *Turkish and Roma children learning Bulgarian*. V. Tarnovo: Faber, 2007.
150. KYUCHOKOV, Hristo. *Modeli za obrazovatelná integraciya v malkite naseleni mesta v Bulgaria [Models of educational integration in towns and villages in Bulgaria]*. Sofia: Bulvest 2000, (in Bulgarian), 2010.
151. KYUCHOKOV, Hristo. *Podgotovka za obuchenie na romskite deca v domashni usloviya [Preparation for education of Roma children in home environment]*. Sofia: Wini 1837, (in Bulgarian), 2009.
152. KYUCHOKOV, Hristo. *Savremeni idei i podhodi za obuchenie po balgarski ezik na deca bilingvi v dvuezichna sreda. I chast [Contemporary ideas and approaches for*

- Bulgarian language education to bilingual children. I part]. Varna, (in Bulgarian), 1999.*
153. KYUCHOKOV, Hristo. *Lingvodidakticheski aspekti na romskia ezik (varhu material ot shvedsko-romski i balgaro-romski bilingvizam) [Lingvodidactical aspects of Romani language-Romani-Swedish and Romani-Bulgarian bilingualism].* Sofia: Delfi, (in Bulgarian), 1998.
 154. KYUCHOKOV, Hristo. *Psicholingvisticichni aspekti na rannia bilingvizam [Psycholinguistic aspects of early bilingualism].* Sofia, (in Bulgarian). 1997.
 155. KYUCHOKOV, Hristo. *Kognitivniyat podhod v obuchenieto po romski ezik (v preduchilishtna i nachalna uchilishtna vazrast) [The cognitive approach to Romani language education (in pre-school and primary school level)].* e-book, www.sciencebg.net, Burgas, (in Bulgarian). 2009
 156. KUJA, Jindřich. *Základy etopedické terminologie.* Olomouc: Univerzita Palackého, 1989.
 157. LACA, Slavomír a L. PASTERŇÁKOVÁ. *Komunikácia vo svete edukácie, Institut mezioborových studií.* Brno: Tlačiareň svidnícka, 2012. ISBN: 978-80-87182-30-7.
 158. LACA, Slavomír. *Ekumena a osoby s mentálnym postihnutím, In: Osoby s mentálnym postihnutím a spoločnosť,* Košice: 2013, Prohu s.r.o. ISBN 978-80-89535-13-2.
 159. LACA, Slavomír. *Sociálna komunikácia ako prostriedok v manažmente.* In: Zborník príspevkov vedeckej medzinárodnej konferencie - Sociálna práca, manažment a ekonómia s reflexiou na sociálne služby. Ružomberok: Verbum, 2010. ISBN 978-80-8084-621-3.
 160. LACA, Slavomír. *Sociálna pedagogika.* Brno: 2011, BONNY PRESS, Institut mezioborových studií Brno, 2011. ISBN 978-80-87182-19-2.
 161. LACA, Slavomír. *Sozialkommunikation als ein wichtiges instrument im management in der sozialarbeit,* In: CLINICAL SOCIAL WORK, Wien, Austria, N. 4 2011. ISSN 2076-9741.
 162. LACKOVÁ, Lucia. *Osobnostná odolnosť v interkultúrnom kontexte.* 1. vyd. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, Ostrava, 2009. ISBN 978-80-7368-758-8.
 163. LANGER, Stanislav. *Mládež problémová: její typy a možnosti uplatnění.* Hradec Králové: Kotva, 1994. ISBN 80-900245-3-9.

164. LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele. O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-1690.
165. LIEČEBNO-VÝCHOVNÉ SANATÓRIUM V BRATISLAVE.
<http://www.lvsba.sk/default.htm>
166. LE TENDRE, Gerald. *International Journal of Educational Research. The „Problem“ of Minority Education in an International Perspective*. Pergamon, Volume 33, Number 6/2000. ISSN 0883-0355.
167. LEBEER, Jo., (ed.) *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha, Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4.
168. LECHTA, Viktor a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
169. LECHTA, Viktor a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-961-5.
170. LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Martin: Osveta, 1995. ISBN 80-88824-18-4.
171. LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-572-5.
172. LIGA LIDSKÝCH PRÁV. Základní vzdělávání romských dětí. Systémové doporučení Ligy lidských práv č. 2. Dostupné na [www: http://www.llp.cz/_files/file/segregovane_skolstvi.pdf](http://www.llp.cz/_files/file/segregovane_skolstvi.pdf)
173. LOPÚCHOVÁ, Jana. *Základy pedagogiky zrakovo postihnutých*. Bratislava: PdF UK, 2011. ISBN 978-80-89238-61-3
174. LUDÍKOVÁ, Libuše a kol *Kombinované vady*. Olomouc: UP, 2005. ISBN 80-244-1154-7.
175. LUKÁŠOVÁ – KANTORKOVÁ, Hana. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: PdF OU, 2003. ISBN 80-7042-272-6.
176. MACHŮ, Eva. *Causes and Consequences of Labelling Gifted Pupils at Selected Elementary Schools*. The New Educational Review, 2013, Vol. 31, No 1., p.185 - 194. ISSN 1732-6729.
177. MACHŮ, Eva. *Nadaný žák*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-197-3.
178. MACHŮ, Eva. *The Manifestations of Gifted Children from the Perspective of their Parents*. E-Pedagogium, 2012, č. 4., s. 32 - 43. ISSN 1213-7758.

179. MAJOREK, Z. Czesław a Edwin V. JOHANNINGMEIER. *Educational Reform in National and International Perspectives: Past, Present and Future*. Kraków, Polish Academy of Science Publishing House in Cracow, 2000. ISBN 83-86726-81-4.
180. MALÁ, Eva a Pavel PAVLOVSKÝ. *Psychiatrie. Učebnice pro zdravotní sestry a pomáhající profese*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-700-0.
181. MAREŠ, Jiří. *Učební styly*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
182. MARTIN, Paul a Patrick BATESON. *Úvod do teorie a metodologie měření chování*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-526-4.
183. MARXTOVÁ, Marie. *Multikulturní výchova v mateřské škole*. Praha: Metodický portál RVP, 2005. Dostupné na [www: http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/231/multikulturni-vychova-v-materske-skole.html/](http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/231/multikulturni-vychova-v-materske-skole.html/)
184. MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH. *Krizová situace v rodině očima dítěte*. Praha: Grada Publishing, 2002. ISBN 80-2470-332-7.
185. MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH. *Nevlastní rodiče a nevlastní děti*. Praha: Grada Publishing, 1999. 144 s. ISBN 80-7169-897-0.
186. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-853-8.
187. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. 144 s. ISBN 80-7178-085-5.
188. MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN, 1992. 224 s. ISBN 80-04-25236-2.
189. MATĚJČEK, Zdeněk. *Náhradní rodinná péče*. Praha: Portál, 1999. 184 s. ISBN 80-7178-304-8.
190. MATOUŠEK, Oldřich a Andrea KROFTOVÁ. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, 2003. ISBN: 80-7178-771-X.
191. MATOUŠEK, Oldřich. *Děti mezi ústavní výchovou a rodinou. Sborník z konference konané ve dnech 8. a 9. 11. 2007*. Praha: Národní vzdělávací fond, o.p.s. a Člověk hledá člověka, o.s., 2007. Dostupné on-line na: <http://www.clovekhledacloveka.cz/res/data/000240.pdf>
192. MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Slon, 1993. ISBN 80-901424-7-8.

193. MEJSTRÍK, Michal, a kol. *Rámec Strategie konkurenceschopnosti*. Úřad vlády České republiky. NERV, 2011. ISBN 978-80-7440-0506.
194. MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál 2003. ISBN 80-7178-799-X.
195. MESIBOV, B. a V. SHEA a E. SCHOPLER. *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York, ISBN 0-306-48647-4.
196. MICHALOVÁ, Zdeňka. *Předškolák s problémovým chováním: projevy, prevence a možnosti ovlivnění*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0182-3.
197. MIŠÍKOVÁ, Jaroslava. *Základy sociologie rodiny*. Ostrava: OU, 2003. ISBN -7042-277-7.
198. MLYNARČÍKOVÁ, Martina. *Kyberšikana na 1. stupni základní školy*. Bakalářská práce (Bc.). Ostrava: PdF OU, 2013. Ved.práce: Martin Kaleja.
199. MONATOVÁ, Lili. *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80 – 85931 – 60-5.
200. MORAVSKOSLEZSKÝ KRAJ. *Strategie integrace romské komunity Moravskoslezského kraje na období 2006–2009*. Ostrava: MSK, 2009.
201. MORVAYOVÁ, Petra. Děti „All Exklusive“ – Prostředí sociálně vyloučené lokality a jeho vliv na školní (ne)úspěch. In Svoboda, Z., Morvayová, P. a kol. *Schola excludus*. Ústí nad Labem: UJEP, 2010. ISBN 978-80-7414-221-5.
202. MOUSSOVÁ, Zuzana Hadj a Lidmila VALENTOVÁ a kol. *Poradenské teorie a strategie*. Praha: UK, 2002. ISBN 80-7290-098-6.
203. MŠMT. *Metodické doporučení k zabezpečení rovných příležitostí ve vzdělávání dětí, žáků a žákyň se sociálním znevýhodněním, č.j. 27607/2009-60*. Praha: MŠMT, 2009.
204. MŠMT. *Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele*. [12. března 2014]. Dostupné z: <<http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>>
205. MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: MŠMT, 2001. ISBN: 80-211-0372-8.
206. MÜHLPACHR, Pavel a M. BARGEL a kol. *Inkluze versus exkluze – dilema sociální patologie*. Brno: Institut mezioborových studií, 2010. ISBN. 978-80-87128-12-3
207. MÜHLPACHR, Pavel. *Sociopatologie*. Brno: MU, 2009. ISBN 978-80-210-4550-7.
208. MUNKOVÁ, Gabriela. *Sociální deviace. Přehled sociologických teorií*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2013. ISBN 978-80-7380-39-1.

209. NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2. Praha: Academia, 1998. 336 s. ISBN 80-200-0628-1
210. NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI. *Problémové chování dětí a mládeže*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3672-3.
211. NEDBÁLKOVÁ, Kateřina. *Matky kuráže. Lesbické rodiny v pozdně moderní společnosti*. Praha: Slon, 2012. ISBN 978-80-7419-041-4
212. NIKOLAI, Tomáš a Petra SEDLÁČKOVÁ. *Příběhy ze špatné čtvrti, aneb, Jak pracovat s tématem segregace nejen ve školství*. Praha: Člověk v tísni, 2007. ISBN 978-80-8696-1453.
213. NIKOLAI, Tomáš. Principy inkluze v psychologickém poradenství – Příspěvek k psychologické diagnostice inteligence a kognitivních funkcí u dětí ze sociokulturně odlišného prostředí. In Svoboda, Z. – Morvayová, P. *Schola Excludus*. Ústí nad Labem: UJEP, 2010. ISBN 978-80-7414-221-5.
214. NOVOTNÁ, Erika a Lubomíra PRUŽINSKÁ. *Pilére edukácie sociálne znevýhodnených žiakov. Trojuholník spolupráce: učiteľ – asistent učiteľa – rodič*. Prešov: PU, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-8068-486-3.
215. NOŽÍŘOVÁ, Jana. *Náhradní rodinná péče*. Praha: Linde, 2012. ISBN 978-80-86131-91-7
216. O'BEIRNEOVÁ, Kathy. *Nikdy o tom nemluv. Skutečný příběh dětství zničeného krutostí, strachem a lhostejností*. Brno: JOTA, 2006. ISBN 80-7217-458-4.
217. ONDREJKOVIČ, Peter a Rastislav BEDNÁRIK. *Sociálne ukazovatele a možnosti ich použitia*. In Pedagogika.sk. [online], 2010. roč. 1, č. 2.
218. OYSERMAN, Daphna. *Values: Psychological perspectives*. In N. Smelser & P. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (Vol. 22, pp. 16150-16153). New York, NY: 2002, Elsevier Science.
219. PARKAY, W. Forrest. *Becoming a Teacher*. 5th ed. USA: Beverly Hardcastle Standford, 2000. ISBN 0-205-31686-7.
220. PELIKÁN, Jiří. *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum., 2007. ISBN 978-80-246-1265-2.
221. PETRASOVÁ, Alica a PORUBSKÝ, Štefan. *Vzdelávacie cesty rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Správa z výskumu. Nadácia otvorenej spoločnosti*. Bratislava, 2013. ISBN 978-80-89571-08-6

222. PETTY, Geoffry. *Moderní vyučování. Praktická příručka*. Praha, Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.
223. PIAGET, Jean. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-798-5.
224. PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-309-9.
225. PIPEKOVÁ, Jarmila et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přepr. a rozšíř. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
226. PLATÓN. *Sofisté*. Praha, 1995.
227. PLATÓN. *Ústava*. Praha, 1996.
228. POLÁŠKOVÁ, Eva. *Plánovaná lesbická rodina*. Brno: MU, 2009. ISBN 978-80-210-5013-6
229. PÖTHE, Peter. *Emoční poruchy v dětství a dospívání*. 2. doplněné a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4585-5.
230. PORTIK, Milan. *Determinanty edukácie rómskych žiakov*. Prešov, PF PU, 2003. ISBN 80-8068-155-4.
231. PRISCHING, Manfred. *Rodina ve společnosti stresu*. Praha, Občanský institut. 2006, Bulletin Ol. č. 173.
232. PROKEŠOVÁ, Miriam. *Osobnost učitele aneb Ten, který miluje*. Ostrava: VAVA, 1997. ISBN 80-902357-8-6
233. PROKEŠOVÁ, Ludmila a Iva STUHLÍKOVÁ. *K vybraným problémům pedagogické komunikace*. České Budějovice: PdF ČB, 1990. ISBN: 80-7040-022-6.
234. PRUDKÝ, Libor a kol. *Inventura hodnot. Výsledky sociologických výzkumů hodnot ve společnosti České republiky*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1751-2.
235. PRŮCHA, Jan. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
236. PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele*. Praha, Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.
237. PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum*. Praha, ISV, 2001. ISBN 80-85866-72.2.
238. PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Diagnostika ve speciální pedagogice. Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-142-3.
239. PUNCH, F. Keith. *Základy kvantitativního šetření*. Praha, Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-381-9.

240. RABUŠICOVÁ, Milada a Lenka KAMANOVÁ a Kateřina PEVNÁ. *O mezigeneračním učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-2105-7500.
241. RAWLS, John. *Spravodlivost' jako férovost'*. Bratislava: Kaligram, 2007. ISBN 80-7149-911-0.
242. RAWLS, John. *Teorie spravedlnosti*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85605-89-9
243. REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-2473-0066.
244. RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše Ludíková a kol. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1475-9.
245. RENOTIÉROVÁ, Marie. *Základy speciální pedagogiky I*. Olomouc: UP, 2005.
246. RINGOLD, Dena a Mitchell A. ORESTEIN a Erika WILKENS. *Roma in an Expanding Europe. Breaking the Poverty Cycle*. The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank. Washington, D. C., 2005. ISBN 0-8213-5457-4
247. ROKEACH, Milton. *The Nature of Human Values*. New York: Free Press, 1974.
248. ROSINSKÝ, Rostislav, a kol. *Pedagogicko-psychologické a interkulturné aspekty práce učitel'ov žiakov z odlišného sociokulturného prostredia*. Nitra, UKF v Nitre, 2009. ISBN 978-80-8084-589-3.
249. RODRIGUES, V. *Čtvrtina škol vyřazuje Romy. Jsou pro ně obtížní*. 8. 4. 2009. [online]. [cit. 2. 5. 2009] Dostupné na [www: http://aktualne.centrum.cz/domaci/zivot-v-cesku/clanek.phtml?id=634186](http://aktualne.centrum.cz/domaci/zivot-v-cesku/clanek.phtml?id=634186)
250. ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Sny samotářského chodce*. K+D Svoboda. ISBN: 978-80-9031-400-9
251. RUDKÝ, Libor, a kol. *Inventura hodnot. Výsledky sociologických výzkumů hodnot ve společnosti České republiky*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1751-2.
252. RUS, Calin. *The situation of Roma School Mediators and Assistants in Europe*. Directorate of School, Out-of-School and Higher Education Division of Educational Policies and European Dimension. Council of Europe, 2006.
253. ŘEZNÍČEK, M. Úvahy o speciálně pedagogickém přístupu v etopedii. In *Otázky defektologie*. Roč. 21. 1978-79, č. 5.
254. SEBEROVÁ, Alena a Martin MALČÍK. *Autoevaluace školy. Od teorie k praxi a výzkumu*. Ostrava: PedF OU, 2009. ISBN 978-80-7368-759-5.

255. SEBEROVÁ, Alena. *Výzkumná kompetence v učitelské profesi a ve vzdělávání učitelů*. Ostrava, PdF OU, 2006. ISBN 80-7368-270.
256. SEIFERT, Kelvin a Rosemary SUTTON. *Educational Psychology*. Publisher: Global Text Project 2009 funded by the Jacobs Foundation, Zurich, Switzerland.
257. SEITZ, Hilary. The plan: Building on children's interests. *Young Children* 61 (2): 2006.
258. SEKERA, Julius. *Komunitní systém v resocializačních zařízeních pro adolescenty: Mezilidské vztahy personálu v resocializačních zařízeních pro adolescenty. I* Ostrava: PdF OU, 2008. ISBN 978-80-7368-5348.
259. SEKYT, Viktor. Romové. In Šišková, T. (ed) *Menšiny a migranti v České republice*. Praha, Portál 2001. ISBN 80-7178-648-9.
260. SHAVIT, Yossi a Richard ARUM a Adam GAMORAN, (eds.). *Stratification in higher education: a komparative study*. Stanford: Stanford University Press, 2007.
261. SLAVÍK, J. a S. SIŇOR. Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, roč. 43, č. 2, 1993, s. 155–164.
262. SLOMEK, Zdeněk. *Etopedie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-8672-384-6
263. SLOMEK, Zdeněk. *Speciální pedagogika etopedie*. Praha: ZSF, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2006.
264. SLOWIK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3
265. SMÉKAL, Vladimír a Hilary GRAY a Ch. Allan LEWIS. *Together we will learn: ethnic minirities and education*. Brno: Barrister&Prinicpal, 2003. ISBN 80-86598-40-3.
266. SOVÁK, Miloš. *Logopedie předškolního věku*. Praha: SPN, 1989.
267. SOVÁK, Miloš. *Nárys speciální pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980.
268. SOVÁK, Miloš. *Nárys speciální pedagogiky*. 6. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.
269. SPENCER, Herbert. *Education: Intellectual, moral, and psysical*. New York: D. Appleton and Company. 1866.
270. SPILKOVÁ, Vladimíra. Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. In *Pedagogika* 2/1996, roč. 46, Praha: PdF UK, 1996. ISSN 3330-3815.

271. STANLEY, C. Jullian a Kenneth D. H. HOPKINS. *Educational and Psychological Measurement and Evaluational*. New Jersey, Prentice-Hall, Inc.Englewood Cliffs, 1972. ISBN 0-13-236281-3.
272. STEINER, Rudolf. *Human Values in Education*. The Foundations of Waldorf Education. 10 Lectures in Arnheim, Holland. Anthroposophic Press, 2004. ISBN 0-88010-544-5.
273. STEJSKALOVÁ, K. Osoby s mentálním postižením – varianta 1. Dostupné na [www:clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/.../kapitola_mentalni_postizeni.pdf](http://www.clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/.../kapitola_mentalni_postizeni.pdf)
274. STŘELEČEK, Stanislav et al. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. Brno, Paido, 1998. ISBN 80-85931-61.
275. STŘELEČEK, Stanislav. Rodinná výchova jako vyučovací předmět na základní škole. *Pedagogika*, Praha: PedF UK, XLVII/97, 1/97s. 46-53. ISSN 0031-3815.
276. SVOBODA, Zdeněk a Petra MORVAYOVÁ, a kol. *Schola excludus*. Ústí nad Labem: UJEP, 2010. ISBN 978-80-7414-221-5.
277. SVOBODOVÁ, Jana a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996. s. 76. ISBN: 80-85931-00-1.
278. SWIERKOSZOVÁ, Jana. *Sdecitické boruchy umečí (Specifické poruchy učení)* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 80-7368-042-4.
279. SWIERKOSZOVÁ, Jana. *Specifické poruchy chování*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 80-7368-238-9.
280. ŠEĎOVÁ, Klára a Roman ŠVAŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.
281. ŠEVČÍKOVÁ, Veronika. *Slyšet, cítit a dotýkat se... Romská hudba a hudebnost Romů jako pozitivní kulturní stereotyp a dominantní kulturní konfigurace*. Ostrava, Ostravská univerzita, 2008. ISBN 978-80-7368-569-0.
282. ŠEVČÍKOVÁ, Veronika. *Sociokulturní a hudebně výchovná specifika romské minority v kontextu doby*. Ostrava, PdF OU v Ostravě, 2003. ISBN 80-7042-282-3.
283. ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno, MSD, spol. s r.o., 2005. ISBN 80-86633-33-0.
284. ŠKOVIERA, Albín. *Trendy náhradnej výchovy*. Bratislava: Petrus, 2007. ISBN 978-80-89233-32-8

285. ŠKOVIERA, Albín. *Prevýchova. Úvod do teorie a praxe*. Bratislava: Fice, 2011. ISBN 978-80-969-2534-6.
286. ŠKRABÁNKOVÁ, Jana. *Žijeme s nadáním*. Ostrava: PdF OU, 2012. ISBN 978-80-7464-137-4.
287. ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Praha, UK, 2008. ISBN 978-80-246-1524-0.
288. ŠVARCOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky pro učitelské studium*. 1. vyd. Praha: VŠCHT, 2005. ISBN 80-7080-573-0
289. ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace - vzdělávání, výchova, péče*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-821-X.
290. ŠVEC, Vlastimil. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: MU, 1998. ISBN: 80-210-1937-9.
291. ŠVINGALOVÁ, Dana a Miroslav KOTLÁR. *Sborník příspěvků: Vzdělávání menšin a multikulturní výchova v evropském kontextu*. Liberec: Liberecké romské sdružení, o. s. 2010. ISBN 978-80-903953-4-3.
292. ŠVINGALOVÁ, Dana. *Úvod do multikulturní výchovy*. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2007. ISBN 978-80-903953-0-5.
293. ŠVINGALOVÁ, Dana. *Teorie a praxe případové práce ve speciální pedagogice*. Metodický materiál pro případovou práci. Liberec: TU, 2004.
294. ŠTEFANOVÁ, Eva. *Připravenost rómských dětí na školu*. Prešov, Prešovská univerzita, 2006. ISBN 80-8068-448.0.
295. TICHÁ, Erika. *Špeciálnopedagogická diagnostika*. (Vybrané kapitoly). Bratislava: MABAG, s.r.o., 2008. ISBN 9787-80-89113-50-7.
296. TOLLAROVÁ, Blanka a Marie HRADEČNÁ a Andrea ŠPIRKOVÁ a kol. *Jsme lidé jedné Země. Program prevence xenofobie a rasismu*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0376-6.
297. TONDL, Ladislav. *Hodnocení a hodnoty. Metodologické rozměry hodnocení*. Praha: Filozofia, AV ČR, 1999. ISBN 80-7007-131-1.
298. TRAIN, Alan. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-131-2.
299. *Učení je skryté bohatství. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO. Vzdělávání pro 21. století*, PF UK-ÚVRŠ, Praha 1997.
300. UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.

301. VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.
302. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologické podmínky vzdělávání zdravotně, sociálně a sociokulturně znevýhodněných lidí*. Liberec, TU v Liberci, 2007. ISBN 978-80-7372-184-8.
303. VALACHOVÁ, Daniela, a kol. *Vzdelávanie Rómov*. Bratislava, 2002. SPN. ISBN 80-8068-152-1.
304. VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. *Psychopedie*. Praha: Parta, 2003. ISBN 80-7320-039-2.
305. VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998. s. 136. ISBN: 80-7184-624-4.
306. VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Autorita ve výchově: vzestup, pád nebo pomalý návrat*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-857-3.
307. VANČOVÁ, Alica a kol. *Edukácia mentálne postihnutých. Špeciálne metodiky predmetov špeciálnej základnej školy*. Bratislava: PdF UK, 2010. ISBN 978-80-89256-53-2.
308. VANČOVÁ, Alica a Terézia HARČARÍKOVÁ. *Špeciálnopedagogické intervencie a komplexná starostlivosť o deti s postihnutiami raného a predškolského veku*. Bratislava: PdF UK, 2013. ISBN 978-80-89238-84-2.
309. VANKOVÁ, Katarína. *Sociálna spravodlivosť*. Nitra: UKF, 2012.
310. VANKOVÁ, Katarína. Rómska minorita na Slovensku z globálneho pohľadu. In Kaleja, M., Knejp. J. *Mluvme o Romech. Aven vakeras pal o Roma*. Ostrava: FF OU, 2009. ISBN 978-80-7368-708-3.
311. VAŠEK, Štefan. *Špeciálnopedagogická diagnostika*. Bratislava: SPN 1995.
312. VAŠEK, Štefan. *Základy špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: Sapiencia, 2006.
313. VIKTOŘÍKOVÁ, Barbora. *Analýza faktorů determinujících problémy chování žáků školního věku*. Bakalářská práce (Bc.). Ostrava: PdF OU, 2013. Ved. práce: Martin Kaleja.
314. VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY. *Realizační plán koncepce romské integrace 2010–2013*. Praha. 2010.
315. VOCILKA, Miroslav a kol. *Vybrané stati z etopedie*. Most: Regionální středisko výchovy a vzdělávání, s.r.o., 1994.

316. VOJTOVÁ, Věra. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchou chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. Brno: MU, 2010. ISBN 978-80-210-5159-1.
317. VOJTOVÁ, Věra. *Úvod do etopedie 1*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-166-9.
318. VÝROST, Jozef. *Sociálno-psychologický výskum postojov*. Bratislava: VEDA, 1989. ISBN 80-224-0054-8.
319. WALKER, H. M. a H. SEVERSON a E. G. FEIL. *The Early Screening Project: A Proven Child Find Process*. Longmont, CO: Sopris West. 1995.
320. WALKER, H. M. a H. SEVERSON. Developmental prevention of at-risk outcomes for vulnerable antisocial children and youth. In K. L. Lane, F. M. Gresham, and T. E. O'Shaughnessy (Eds.), *Interventions for Children with or At Risk for Emotional and Behavioral Disorders* (pp. 177–194). Boston: Allyn and Bacon. 2002.
321. WALKER, H. M. a H. SEVERSON. *Systematic Screening for Behavior Disorders: Technical Manual*. Longmont, CO: Sopris West. 1992.
322. WOLK, Steven. *Why Go to School?* Teacher Education Department at Northeastern Illinois University, Chicago. Phi Delta Kappan, 2007. Vol. 88, No. 09, May 2007, pp. 648-658.
323. XENOFON. *Hostina, Sokratova obhajoba*. Bratislava: Kaligram, 2006. ISBN 80-7149-890-4.
324. YOGI, China Mani. *Value-Based Education*. Presented in a Workshop organized by Save The Children and Curriculum Development Centre on 29th December, 2009.
325. ZELENÁ, Martina a Alžběta KLÉGROVÁ. *Podpora rodiny*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, o.p.s. ISBN 80-86991-67-9.
326. ZEZULKOVÁ, Eva. *Jazyková a komunikativní kompetence dětí s mentálním postižením*. Ostrava: PdF, OU, 2011. ISBN 978-7368-991-9.
327. ZEZULKOVÁ, Eva. *Rozvoj komunikační kompetence žáků s lehkým mentálním postižením*. 1. vyd. Ostrava: OdF OU, 2013. 171 s. ISBN 978-80-7464-395-8.
328. ZEZULKOVÁ, Eva. Vybrané aspekty porozumění řeči ve vztahu k učení u žáků ZŠ. In Franiok, P., Kaleja, M., Zezulková, E. *Transformace speciálních vzdělávacích potřeb v kontextu kurikulárních dokumentů*. Ostrava: PdF Ostravské univerzity v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-921-6.
329. ZEZULOVÁ, Dagmar. *Pěstounská péče a adopce*. Praha: Portál, 2012. 197 s. ISBN 978-80-262-0065-9

330. ŽILÍNEK, M. *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava: IRIS, 1997, ISBN 80-88778-60-3.
331. ŽOLNOVÁ, Jarmila. *Základy pedagogiky psychosociálne narušených*. Prešov: Prešovská univerzita. ISBN 978-80-555-0842-9.

Legislativní a metodické zdroje:

1. MŠMT ČR. Metodický pokyn k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení.
2. MŠMT ČR. Metodický pokyn k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže.
3. MŠMT ČR. Metodický pokyn upřesňující podmínky činnosti středisek výchovné péče.
4. MŠMT ČR. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. 2011
5. MŠMT ČR. Příkaz ministryně školství, mládeže a tělovýchovy č. 21/2007 k činnosti středisek výchovné péče.
6. MŠMT ČR. Strategie prevence rizikových projevů chování u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy na období 2009–2012.
7. Vyhláška MŠ SR č. 323/2008 Z. z., o speciálních výchovných zariadeniach.
8. Vyhláška MŠ SR č. 325/2008 Z. z., o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie.
9. Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.
10. Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných
11. Vyhláška MŠMT ČR č. 116/2011 Sb. kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních
12. Vyhláška MŠMT ČR č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných
13. Vyhláška MŠMT ČR č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků

14. Vyhláška MŠMT ČR č. 438/2006 Sb., kterou se stanoví podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních
15. Vyhláška MŠMT ČR č. 458/2005 Sb., kterou se upravují podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče ve SVP
16. Vyhláška MŠMT ČR č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky
17. Vyhláška MŠMT ČR č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání
18. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů
19. Zákon č. 1/1993 Sb., Ústava České republiky
20. Zákon č. [104/1991 Sb.](#), [o Úmluvě o právech dítěte](#)
21. Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ÚV nebo OV ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a změně dalších zákonů
22. Zákon č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod
23. Zákon č. 218/2003 Sb., zákon o soudnictví ve věcech mládeže
24. Zákon č. 245/2008 Z. z., o výchově a vzdělávání (školský zákon) a o změně a doplnění některých zákonů.
25. Zákon č. 257/2000 Sb., o probační a mediační službě
26. Zákon č. 305/2005 Z. z., o sociálněprávní ochraně dětí a sociální kuratele a o změně a doplnění některých zákonů v znění neskorších předpisů.
27. Zákon č. 317/2008 Sb., Úplné znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), jak vyplývá z pozdějších změn
28. Zákon č. 317/2009 Z. z., o pedagogických zamestnancích a odborných zamestnancích a o změně a doplnění některých zákonů.
29. Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí
30. Zákon č. 383/2005 Sb., o výkonu ÚV nebo OV ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů a dalších souvisejících zákonů
31. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon.)

32. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů
33. Zákon č. 562/2004 Sb., kterým se mění zákony v souvislosti s přijetím školského zákona

Školské dokumenty:

1. Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální. Praha: VÚP, 2008. ISBN: 978-80-87000-25-0.
2. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: VÚP, 2004. ISBN: 80-87000-00-5
3. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007). Praha: VÚP, 2007. ISBN 978-80-86034-89-8
4. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Praha: VÚP, 2005. ISBN: 80-87000-02-1.
5. Vzdělávací program Pomocná škola, č.j. 24035/97-22
6. Vzdělávací program Základní škola, č.j. 16 847/96-2
7. Vzdělávací program Zvláštní škola, č.j. 22980/97-22
8. Vzdělávací program Obecná škola, č.j. 12035/97-20

Název: Speciální pedagogika – vybraná témata
Autor: Martin Kaleja

Studijní opora k inovovanému předmětu: **Integrativní speciální pedagogika**

Jazyková korektura nebyla provedena, za jazykovou stránku odpovídá autor.

Recenzentka: doc. Mgr. Eva Zezulková, Ph.D.
Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta

© Martin Kaleja

© Ostravská univerzita v Ostravě

ISBN 978-80-7464-694-2