

ČESKÝ JAZYK A LITERATURA V SYSTÉMU VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Vlasta ŘEŘICHOVÁ

Abstrakt:

Příspěvek se věnuje jednomu z aktuálních trendů základního vzdělávání v České republice – integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol – a všimá si možností a předpokladů žáků se zdravotním postižením zařazených do škol hlavního vzdělávacího proudu z hlediska cílů vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Informuje také o dílčím výzkumném šetření, jehož záměrem bylo zjistit postoje budoucích učitelů českého jazyka k inkluzivnímu vzdělávání a jejich připravenost na výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pilotní šetření představuje první fázi dlouhodobého výzkumu, jehož základním cílem je poskytnutí relevantních dat a podnětů pro zkvalitnění profesní přípravy učitelů českého jazyka.

Klíčová slova:

Výuka českého jazyka a literatury na základní škole, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, integrace, inkluzivní vzdělávání

Integrace a inkluze – nová paradigmatata základního vzdělávání

V posledních dvou desetiletích prochází česká společnost řadou změn, které se také promítají do měnícího se pojetí vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedním z důležitých mezníků tohoto vývoje se stal zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání zajišťující dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami nárok na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem. Zákon rovněž určuje, že forma podpory a úprava vzdělávání závisí na individuálních předpokladech a speciálních vzdělávacích potřebách žáka a přihlíží k nutné míře podpůrných opatření.¹

Tato podpůrná opatření, na něž mají děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami právo, definuje vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb. Řadí k nim speciální metody, postupy a formy vzdělávání, speciální učebnice a didaktické materiály, kompenzační pomůcky, rehabilitační pomůcky, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služby asistenta pedagoga, snížení počtů žáků ve třídě, oddělení nebo skupině a další úpravy organizace vzdělávání podle individuálního studijního plánu. Vyhláška rovněž stanovuje jako **primární formu vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami individuální integraci v běžné základní škole**, pokud to odpovídá jeho potřebám a možnostem a současně také podmínkám a možnostem školy.

Vzrůstající trend integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných

¹ Zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a vyhláškou MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání žáků, dětí, studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných jsou jako osoby se speciálními vzdělávacími potřebami vymezeny osoby se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. V našem příspěvku se zaměřujeme na problematiku spojenou se vzděláváním žáků s lehkým a středním mentálním postižením a postižením tělesným, zrakovým a sluchovým.

základních škol² a postupný rozvoj inkluzivního vzdělávání³ včetně plánovaného přijetí Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání, jehož záměrem je posílit inkluzivní vzdělávání na všech stupních a typech škol tak, aby se žákovská heterogenita stala sociální normou, staví před učitele základních škol, tedy i učitele českého jazyka, řadu nových a nepochybně náročných úkolů.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením konstatuje, že „jazykové vyučování vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání. Dovednosti získané ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura jsou potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale jsou důležité i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání. Užívání češtiny jako mateřského jazyka v jeho mluvené i písemné podobě umožňuje žákům poznat a pochopit společensko-kulturní vývoj lidské společnosti. Při realizaci daného vzdělávacího oboru se vytvářejí předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci tím, že se žáci učí interpretovat své reakce a pocity tak, aby dovedli pochopit svoji roli v různých komunikačních situacích a aby se uměli orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama.“⁴

Vedle postupného osvojování jazyka jako prostředku k získávání a předávání informací, k vyjádření vlastních potřeb i prožitků, ke sdělování názorů a zvládnutí běžných pravidel mezilidské komunikace je dalším stěžejním úkolem vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura rozvoj čtenářské gramotnosti žáků. Dostatečná úroveň čtenářské gramotnosti je předpokladem pro zvládnutí potřebných strategií učení a podstatným způsobem ovlivňuje motivaci žáků k dalšímu učení. Promítá se také do úrovně osvojení komunikačních dovedností, jež patří k základním faktorům rozhodujícím o úspěšnosti procesu sociální integrace žáků i možnostech jejich budoucího pracovního uplatnění. Čtenářská gramotnost je rovněž nezbytným předpokladem pro rozvoj tvořivého myšlení žáků a jejich logického uvažování a je podmínkou pro naplňování řady dalších dílčích cílů základního vzdělávání.

Příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání představuje jeho modifikaci pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Respektuje sníženou úroveň rozumových schopností žáků, jejich fyzické a pracovní možnosti a předpoklady, poskytuje příležitost uplatňovat ve výuce speciálně pedagogické metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání a podpůrná opatření, s jejichž pomocí mohou žáci dosahovat výsledků, které odpovídají jejich maximálním možnostem. Vymezuje cíle jejich základního vzdělávání a specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jíž by měli dosáhnout.

Pro vzdělávací oblast Český jazyk a literatura jsou v příloze RVP ZV jako základní cíle stanoveny rozvoj řečových schopností, myšlení, emocionálního a estetického vnímání, rozvoj srozumitelného vyjadřování žáků ústní i písemnou formou spisovného jazyka, dorozumívání v běžných komunikačních situacích, osvojení a rozvíjení správné techniky čtení a psaní, vytváření čtenářských dovedností a čtení s porozuměním, získávání základních literárních

² Údaje o počtu postižených žáků integrovaných do běžných základních škol jsou k dispozici na webových stránkách Ústavu pro informace ve vzdělávání na adrese <http://www.uiv.cz/>.

³ V. Hájková a I. Strnadová definují integraci jako přístup ke vzdělávání, kdy „odlišnost je akceptována, společné soužití rozdílných je vnímáno jako žádoucí a nezbytné za podmínky vyrovnání příležitostí těm, kteří jsou odlišností znevýhodněni“. Inkluzivní vzdělávání podle nich „pracuje s termínem různorodost, která je vnímána jako přínosná a obohacující pro společnost, jednotlivce i pro školu“. Srov. HÁJKOVÁ, V. a STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010, s. 43. ISBN 978-80-247-3070-7.

⁴ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 7. 2007)*. URL: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>> [cit. 6. 10. 2010].

poznatků důležitých pro pochopení čteného textu, zvládnutí orientace v textech různého zaměření, k individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla a zájmu o literaturu.

Jak bylo výše uvedeno, oba dokumenty rovněž stanovují obsahovou náplň a dílčí cíle rozvoje jednotlivých kompetencí. Z pohledu rozvoje kompetence k učení by měl žák se speciálními vzdělávacími potřebami na konci základního vzdělávání umět především využívat vhodné metody a strategie učení, pracovat s učebnicemi, učebními materiály a učebními pomůckami a měl by chápat obecně používané termíny, znaky a symboly. Rozvoj komunikativní kompetence směřuje k tomu, aby rozuměl obsahu přiměřeně náročného sdělení a adekvátně na ně reagoval, aby využíval tištěné informace k rozvoji vlastních vědomostí, rozuměl běžně užívaným textům a využíval pro komunikaci běžné informační a komunikační prostředky. V kontextu požadavků na rozvoj kompetence občanské je kladen důraz na zvládnutí běžné komunikace s úřady, v procesu rozvoje kompetence pracovní je akcentována schopnost pracovat podle daného pracovního postupu, návodu a náčrtu.

Z hlediska osvojování čtenářských dovedností by měl žák na konci 1. stupně základního vzdělávání umět číst s porozuměním krátké texty a reprodukovat je podle osnovy, otázek a ilustrací. Měl by ovládat tiché čtení, čtení praktické a čtení věcné a měl by si rovněž osvojit základy čtení zážitkového. Na 2. stupni by měl vedle čtení praktického a věcného využívat i čtení kritické, měl by být schopen číst s porozuměním různé typy textu (beletrii, odborné texty, noviny a časopisy) a měl by v textu najít, případně se pokoušet hledat hlavní myšlenku. Na 2. stupni dochází také k rozvoji čtení zážitkového, žák by měl umět vlastními slovy vyjádřit své dojmy z četby a měl by si osvojit základní poznatky o literatuře. Ke klíčovým cílům literární výchovy patří formování a rozvíjení pozitivního vztahu žáků k literatuře a dalším druhům umění, jejichž podstatou je umělecký text.

V podmínkách vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami však uvedené cíle a výstupy včetně požadavku osvojit si kritické čtení, které vyžaduje, aby žák porozuměl textu, konfrontoval informace v něm obsažené s informacemi z jiných zdrojů, rozpoznal záměr autora textu a zaujal k němu kritický přístup, narážejí na řadu překážek souvisejících s typem a stupněm postižení dětí, resp. s tím, že tyto žáci často nejsou plně vybaveni nezbytnými předpoklady pro čtení s porozuměním. Například žáci s lehkým a středním mentálním postižením jsou schopni jen jednodušších myšlenkových operací a mají sníženou schopnost chápání logických a časových souvislostí, zobecňování a komparace. Mají také sníženou mechanickou a logickou paměť a disponují nižší slovní zásobou. Dalšími faktory negativně ovlivňujícími proces osvojování čtení jsou slabá či rozptýlená pozornost, zvýšená unavitelnost, nedostatečná vůle, trpělivost a sebereflexe. Jednotlivé typy a stupně zrakového postižení se vyznačují řadou specifických znaků, jež mohou ovlivnit vývoj jedince i jeho další život, a mohou se promítnout do jeho psychického vývoje. „Nedostatky zrakových podnětů nebo dokonce jejich absence se mohou stát příčinou sensorické deprivace, která značně omezuje rozvoj poznávacího procesu.“⁵ Čtení je bez větších problémů schopna zvládnout většina slabozrakých žáků, je však nezbytné dodržovat zásady zrakové hygieny a správného používání optických pomůcek. Slabozrakost ovšem nepříznivě ovlivňuje rozvoj vnímání a pro většinu slabozrakých je příznačná snížená koncentrace, slabá pozornost, rychlejší unavitelnost a pomalejší pracovní tempo. Speciální metody a formy práce, speciální učebnice a didaktické materiály včetně kompenzačních pomůcek je třeba využívat při rozvoji dovednosti číst žáků se zbytky zraku a žáků nevidomých. U žáků se sluchovým postižením je závažným problémem především nedostatečná znalost českého jazyka, která se promítá do omezeného rozsahu slovní zásoby a působí obtíže s identifikací známého slova v různých tvarech

⁵ RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. aj. *Speciální pedagogika*. 3. vyd. Olomouc, Univerzita Palackého, 2005, s. 193.

a kontextech, projevuje se zaměňováním vizuálně podobných slov, nesnázemi při porozumění obrazným vyjádřením aj. Z uvedených důvodů proto vedle faktorů vnitřních, jež lze označit jako soubor podmínek umožňujících jedinci osvojit si čtení s porozuměním, sehrávají při rozvoji čtenářské gramotnosti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a osvojování klíčových kompetencí mimořádnou úlohu faktory vnější – především rodina a škola.

Vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb. ukládá školám vytvořit organizační, materiální a personální podmínky pro optimální integraci/inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Některé již realizované výzkumy upozorňují, že v procesu inkluzivního vzdělávání je jedním z rozhodujících činitelů postoj učitele k integraci/inkluzi žáka do běžné základní školy a jeho odborná připravenost na tuto práci. Závěry zmíněných výzkumů také uvádějí nejčastější důvody odmítavého či kritického postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání. Jsou to zejména obavy z přílišné časové náročnosti práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na úkor ostatních a přesvědčení, že výuka těchto žáků vyžaduje specializované dovednosti).⁶ Proto nás zajímalo, jaký postoj mají k inkluzivnímu vzdělávání studenti učitelství českého jazyka na Pedagogické fakultě UP a jak sami hodnotí svou připravenost na ně.

Formou pilotního dotazníkového šetření jsme zjišťovali, zda se orientují v základní terminologii, jaký je jejich názor na integraci/inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné školy a do jaké míry hodnotí po absolvování bakalářského studia oboru Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání svou připravenost na práci s těmito žáky.

Pro potřeby šetření jsme formulovali následující hypotézu: Míra motivace a odborné připravenosti budoucích učitelů českého jazyka pro integraci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné základní školy se liší.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 52 posluchačů 1. ročníku navazujícího magisterského studia oboru Učitelství českého jazyka pro 2. stupeň základních škol. Vzhledem k tomu, že 6 posluchačů studuje učitelství českého jazyka v kombinaci se speciální pedagogikou, analyzováno bylo pouze 46 dotazníků. Dotazník byl distribuován v říjnu 2010 a jeho návratnost byla 100%.

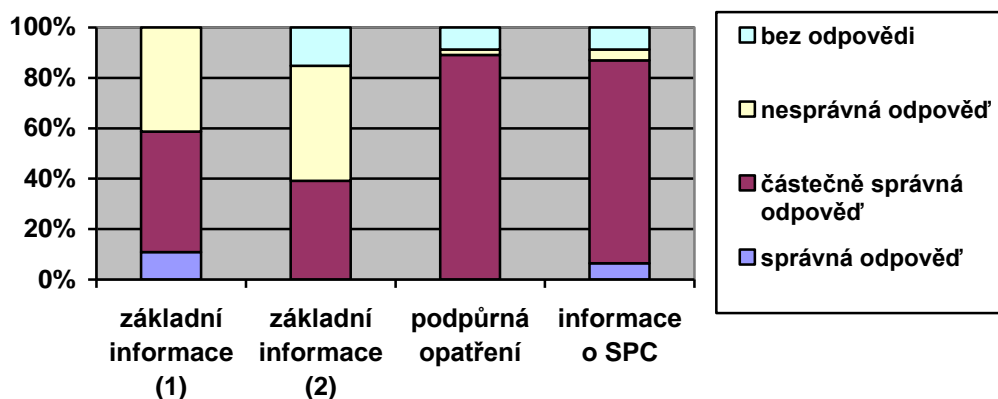
Výsledky šetření a jejich interpretace

První úkol se zaměřil na zjištění znalosti vybraných základních pojmů (*Charakterizujte pojmy žák se zdravotním postižením a žák se zdravotním znevýhodněním*). V případě termínu *žák se zdravotním postižením* (v grafu označeno jako základní informace 2) odpovědělo správně 10, 86 % respondentů, částečně správně 47,82 % a nesprávně 41,3 % respondentů. Termín *žák se zdravotním postižením* (v grafu označeno jako základní informace 1) nedokázal správně vysvětlit ani jeden dotazovaný, částečně správně odpovědělo 39,13 %, nesprávně 45,65 % a neodpovědělo 15,21 % respondentů.

Nejdůležitější podpůrná opatření uplatňovaná při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami správně nevedl ani jeden z respondentů. Částečně správně odpovědělo 89,13 %, nesprávně 2,17 % a neodpovědělo 8,69 % respondentů.

Základní úkoly speciálněpedagogických center správně uvedlo pouze 6,52 % dotazovaných. 80,43 % odpovědělo částečně správně, 4,34 % nesprávně a 8,69 % respondentů nevedlo žádnou odpověď.

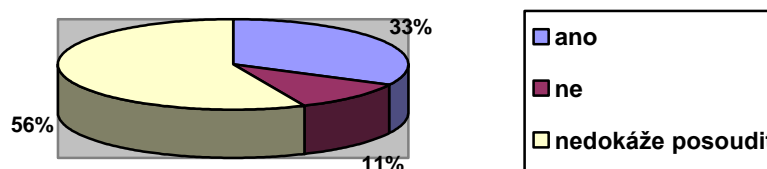
⁶ HÁJKOVÁ, V. a STRNADOVÁ, I., cit. 2. Četné zkušenosti a názory učitelů z praxe týkající integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou publikovány také na portálu rvp.cz.



Obrázek č. 1: Znalost základních pojmů a informovanost respondentů o podpůrných opatřeních

Z odpovědí na otázku *Které z uvedených tvrzení vystihuje podle Vašeho názoru nejlépe důvody vedoucí k integraci dítěte s postižením do běžné základní školy?* (respondenti mohli volit 1 - 2 odpovědi z možností: a) integrace je v souladu s lidskými právy postiženého dítěte, b) rodiče postiženého žáka se nechtějí smířit se speciální školou, c) speciální škola není v blízkosti bydliště žáka k dispozici, d) speciální škola je k dispozici, ale je přirozené, aby postižení se vzdělávali společně se zdravými žáky, e) integrace je módní trend) vyplývá, že posluchači učitelství českého jazyka jsou přesvědčeni o tom, že integrace dítěte s postižením do běžné základní školy je v souladu s jeho lidskými právy (73,91 % kladných odpovědí) a že je přirozené, aby se tito žáci vzdělávali společně se zdravými žáky (53,17 % kladných odpovědí). Pouze 10,86 % respondentů se domnívá, že integrace je především módní trend.

Vzdělání, které získá postižený žák integrovaný do běžné základní školy, považuje za plnohodnotné a srovnatelné se vzděláním ostatních (zdravých) žáků 32,60 % respondentů. Záporně se vyjádřilo 10,86 % dotazovaných a 56,52 % respondentů uvedlo, že tuto skutečnost zatím nedokáže posoudit.



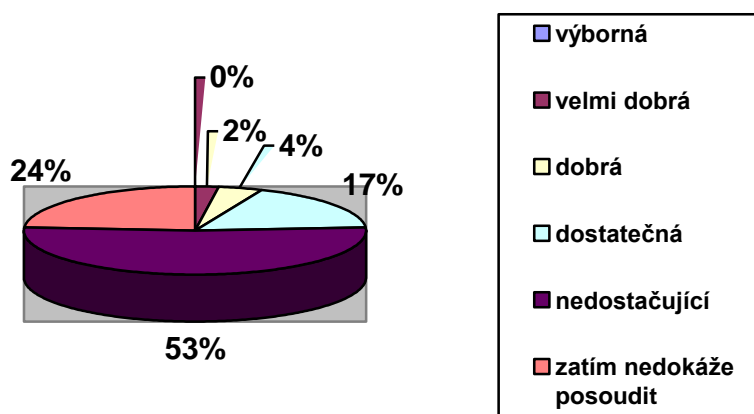
Obrázek č. 2: Názory respondentů na srovnatelnost vzdělání žáků s postižením integrovaných do běžné základní školy

Pokud jde o postavení žáka s postižením v kolektivu žáků běžné základní školy, pouze 17,39 % respondentů se domnívá, že postižený žák je plnohodnotným členem kolektivu třídy.

32,60 % respondentů soudí, že ostatní žáci k němu mají pozitivní vztah, ale příliš si ho nevěšují, 50 % respondentů se domnívá, že žák je do značné míry odkázaný na pomoc ostatních. 8,69 % dotázaných se domnívá, že žák s postižením patří mezi outsidersy a 13,0 % nedokáže tuto skutečnost posoudit.⁷

Nejdůležitější faktory ovlivňující úspěšnost integrace žáků s postižením do běžné základní školy dokázalo správně vyjmenovat 17,39 % respondentů a částečně správně 78,26 %. Odpověď nedokázala 4,34 % dotázaných.

Respondenti měli rovněž uvést, zda se setkali s problematikou integrace žáků s postižením do běžné základní školy ve výuce na Pedagogické fakultě UP v Olomouci. Kladnou odpověď uvedlo 80,43 % respondentů, kteří již v průběhu bakalářského studia absolvovali disciplínu Integrace žáka se specifickými vzdělávacími potřebami zařazenou mezi předměty pedagogické způsobilosti a společného základu. Přesto ani jeden z nich nehodnotí svou připravenost na práci se zdravotně postiženými žáky integrovanými do běžných základních škol jako výbornou. Za velmi dobrou ji považují 2,17 % respondentů, za dobrou 4,34 %, jako dostatečnou ji vnímá 17,39 % a jako nedostačující 52,17 % respondentů. Posoudit svou připravenost zatím nedokázalo 23,91 % dotázaných.



Obrázek 3: Vlastní hodnocení připravenosti respondentů na práci s postiženými žáky integrovanými do běžných základních škol

Závěr

Naše pilotní šetření potvrdilo výše uvedenou hypotézu a ověřilo validitu použitého dotazníku. Obdobné šetření budeme u stejného vzorku respondentů opakovat na konci jejich magisterského studia, během něhož mohou ještě podle stávajícího studijního plánu absolvovat formou povinně volitelných přednášek a seminářů disciplíny Legislativa handicapovaných a Základy speciálně pedagogické diagnostiky. V další etapě pak hodláme provést obsáhlejší výzkum, jehož výsledky by mohly přispět k optimalizaci přípravy učitelů českého jazyka na integraci/inkluzi žáků do hlavního vzdělávacího proudu.

Literatura:

HÁJKOVÁ, V. a STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, a.s.,

⁷ Respondenti mohli volit jednu až dvě možnosti.

2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

KOŠŤÁLOVÁ, H. aj. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010. URL: <<http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>> [cit. 6. 10. 2010].

MANDZÁKOVÁ, S. Postoje učitel'ov základných škôl k individuálnej integrácii žiakov s mentálnym postihnutím na Slovensku. In VÍTKOVÁ, M. aj. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I*. Brno: Paido, 2007, s. 219-228. ISBN 978-80-7315-163-8.

MICHALÍK, J. *Školská integrace žáků s postižením na základních školách v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1045-1.

Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010–2014. URL: <<http://www.vlada.cz/assets/ppov/vvzpo/dokumenty/NPVRP.doc>> [cit. 6. 10. 2010].

Národní akční plán inkluzivního vzdělávání – přípravná fáze. URL: <<http://www.msmt.cz/socialni-programy/narodn-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani>> [cit. 6. 10. 2010].

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 7. 2007). URL: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>> [cit. 6. 10. 2010].

RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. aj. *Speciální pedagogika*. 3. vyd. Olomouc, Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1073-7.

VAĎUROVÁ, H. Historický vývoj a současné pojetí inkluzivního vzdělávání. In BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ M. aj. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III*. Brno: Paido, 2009, s. 53-66. ISBN 978-80-7315-189-8.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. URL: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>> [cit. 6. 10. 2010].

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). URL: <http://aplikace.msmt.cz/HTM/Skolskyzakon_561_2004Sb.htm> [cit. 6. 10. 2010].

ZEZULKOVÁ, E. Specifika rozvoje komunikativních kompetencí u žáků s lehkým mentálním postižením v základní škole. In VÍTKOVÁ, M. aj. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I*. Brno: Paido, 2007, s. 193-201. ISBN 978-80-7315-163-8.

THE CZECH LANGUAGE AND LITERATURE IN THE EDUCATION OF THE PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Summary:

The paper addresses one of the recent trends in primary education in the Czech Republic – the integration of the pupils with special educational needs into mainstream primary schools – it considers the opportunities and abilities of the pupils with special needs enrolled in the mainstream schools from the point of view of the educational programme The Czech Language and Literature. It also discusses a research study the aim of which was to determine the attitudes of the future teachers of the Czech language and literature concerning inclusive

education and their readiness to teach the pupils with special educational needs. The pilot research has been the first phase of a longer-term project focusing on this topical issue investigating the motivation and the professional qualifications of the future teachers. The aim of the research is to contribute to the effectiveness of their professional training.

Key words:

Teaching the Czech language and literature at primary school, pupils with special educational needs, integration, inclusive education

Kontaktní adresa:

Doc. PhDr. Vlasta Řeřichová, CSc.

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

vlasta.rerichova@upol.cz, vrerichova@seznam.cz, 585635612, 604977344